

Verlangen en verleiden

Citation for published version (APA):

Foppen, J. W. (2004). *Verlangen en verleiden*. Maastricht University.
<https://doi.org/10.26481/spe.20040415wf>

Document status and date:

Published: 15/04/2004

DOI:

[10.26481/spe.20040415wf](https://doi.org/10.26481/spe.20040415wf)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

Verlangen en Verleiden

*"April is the cruellest month, breeding
Lilacs out of the dead land, mixing
Memory and desire ..."*

Colofon

Basisontwerp en realisatie: Unigraphic, Universiteit Maastricht.

Omslag-illustratie: De zondeval van Adam door Michelangelo

Fresco - 1508-1512, Sixtijnse kapel, Vaticaan

ISBN 90-5681-198-3

NUR 808

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur of uitgever.

Verlangen en Verleiden

Oratie

gehouden bij gelegenheid van de aanvaarding van het
hoogleraarschap Strategisch Leiderschap aan de Faculteit
der Economische Wetenschappen & Bedrijfskunde

Prof. Dr. J. Wil Foppen



Universiteit Maastricht

Verlangen en Verleiden

Oratie bij de gelegenheid van het publiek aanvaarden van mijn eerdere benoeming tot hoogleraar Strategisch Leiderschap.

Vooraf

Mijn oratie, indertijd bij de aanvaarding van het hoogleraarschap in de Bedrijfskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, over 'Weten wat wat Waard is: de Ontwikkeling van Managers als Kennismanagement' begon heel bewust met een citaat van T.S. Eliot, dat alles samenvatte:

*"... the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time."*

Toen wist ik nog niet dat dat ook op mijzelf sloeg en dat ik, wat dat betreft, na zoveel jaren zou terugkeren, naar waar ik ben geboren, naar school ben gegaan en nadien helaas afscheid nam van mijn ouders en oudste broer.

Het is voor mij een bijzonder voorrecht hier te mogen staan om in uw aller aanwezigheid met het uitspreken van deze rede, het mij al eerder toegekende hoogleraarschap in Strategisch Leiderschap aan de Universiteit Maastricht publiekelijk te aanvaarden.

Ik doe dat wederom met een citaat van de onbuigzame en weerbarstige T.S. Eliot:

*"April is the cruellest month, breeding
Lilacs out of the dead land, mixing
Memory and desire ..."*

In het navolgende hoop ik u toe te lichten dat het verlangen of "*desire*", waarvan in de titel van deze oratie, respectievelijk in het citaat sprake is, wis en waarachtig de kern vormt van wat men hier aan deze gereputeerde Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde van mij verwacht.

Deze oratie zal gaan over aspecten en voorwaarden van strategische leiderschapsontwikkeling oftewel management educatie, wat daarvan

de uitdagingen zijn en dat dat niet alleen relateert aan leiderschap, maar er ook om vraagt.

Velen willen graag als een leider gezien en erkend worden. Ik zal hen proberen te verleiden daartoe eerst en vooral aan zichzelf te gaan werken. Doen ze dat goed, dan hoeft die erkenning niet meer zo nodig. Dan is het verlangen leider te zijn vrijwel verleden en blijkt leiderschap meer nabij.

Management educatie en leiderschap hebben veel met elkaar gemeen. Management educatie is het verlangen naar waar men graag wil komen, maar waarvan men dan nog niet weet dat die wens en haar vervulling gaandeweg veranderen, zonder dat dat afdoet aan het te willen.

Het interessante aan mensen is niet dat ze iets niet weten, maar dat ze juist zoveel weten dat niet zo hoeft te zijn. Precies daar zit de paradoxale kneep van wat management educatie is, ook bij ons als aanbieders ervan. Aan de ene kant willen wij het management effectiever maken, maar aan de andere kant hoe dat nu precies moet, kunnen we - per definitie - niet goed omschrijven. *"The paradox is that it is only by concern of broader goals, only by taking our eye of the ball, that education will prove to be useful. What seems to be required is some, sleight of hand, some deception whereby we appear to give the client what they want, while we work to our own conception of what they need."* (Thomas & Anthony, 1996, 32)

Dat vraagt in zoveel woorden om een kunstgreep, een vorm van misleiding waarbij het lijkt alsof de klant krijgt wat hij wil, terwijl gebeurt wat vanuit management educatie wordt gemeend dat nodig is. Maar dat is geenszins vrijblijvend, want als dat leidt tot een educationele agenda los van de managementpraktijk dan leidt dat nergens toe (Foppen, 1998).

De essentie van het proces waarom het hier gaat is treffend, metaforisch verwoord in één van de fabels van La Fontaine: *"The children (presumably) were too lazy to earn a living by working in the fields, as their father wanted them to. So he told them instead that there was a treasure buried in the ground. Eager to get rich in a hurry, they overturned the soil in an unsuccessful search for the treasure, and in doing so made it so fertile that they indeed got rich"* (Elster, 1983, 54).

Als we straks in het tweede deel van deze oratie in het diepe duiken van wat er allemaal bij management educatie komt kijken, zo zullen we het daar aanstonds hebben over kennis als ware het verboden fruit, zal onmiddellijk daaropvolgend worden aangegeven welke voor de Faculteit der Economisch Wetenschappen en Bedrijfskunde (FdEWB) de ambitie is met de leerstoel Strategisch Leiderschap.

Maar eerst schets ik waar we op dit moment zijn met de nog geen twee jaar geleden opgerichte business school, waaraan ik voor de FdEWB leiding mag geven.

Na dat aangegeven te hebben informeer ik u over de kaart van onderwerpen die verder nog in het eerste deel aan bod zullen komen. Het zal een kaleidoscoop van observaties, indrukken en voorkeuren zijn over leiderschap, relevante voorwaarden ertoe en aspecten ervan. Het gaat aldaar dus wel degelijk over management educatie. Verlangen en verleiden komen daarbij telkens wisselend om de hoek kijken.

Interlude

Een intrigerend voorbeeld van leiderschap en sexuele verleiding is de verhouding tussen Socrates en de jonge, mooie politicus Alcibiades. Alcibiades deed er alles aan om de oude Socrates in zijn bed te krijgen. Toen dat eenmaal lukte, weigerde Socrates echter toe te geven en de schone jongeling ook maar aan te raken.

Ondanks fysiek door hem te zijn afgewezen blijft Socrates voor Alcibiades voortdurend betoverend. Niet in het minst en juist omdat hij tegenover de egoïstische, lichamelijke hartstocht van de jonge politicus zichzelf volledig in de hand heeft, en oprecht en onomkoopbaar zijn eigen weg gaat. Socrates laat zien dat leiderschap niet om sex en fantasie gaat maar om balans en zelfmeesterschap. Een geest, die in vorm is, weet dat je jezelf en je omgeving in balans moet houden. Eigenbelang en macht zijn niet in iemands voordeel, ook al blijkt men de sterkste (Kessels, Boers & Mostert, 2003, 174).

2. De Graduate School of International Management

De Universiteit Maastricht als jongste onder de Nederlandse universiteiten heeft met de start van de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde een zware verplichting op zich genomen, niet in het minst vanwege de onderliggende en eigenzinnige benadering van het probleemgeoriënteerde leerconcept. Dat concept had en heeft zich eerder al elders en aan de medische faculteit bewezen en heeft de Universiteit Maastricht allesbehalve windeieren gelegd.

De Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde is erin geslaagd zich in korte tijd een vooraanstaande plaats te verwerven op de terreinen die haar eerste kerntaken zijn: onderzoek en onderwijs. Er zijn vele in het oog en in de prijzen springende collega-onderzoekers en onderzoeksinstellingen aan de faculteit verbonden. De terugkerende hoge notering van het Maastrichtse economische en management onderwijs op plaats één (1), is net zo uitzonderlijk.

Een maand nadat de faculteit in april 2002 de prestigieuze AACSB *International* accreditatie had verworven, mocht ik, met steun in de vorm van een beperkte voorfinanciering van het College van Bestuur, een begin maken met het opzetten van de nieuwe Business School aan de faculteit. Door het afketsen van de pogingen om met de Maastricht School of Management die ambitie te realiseren werd alsnog geopteerd voor een "*Alleen*gang". De 'Graduate School of International Management' was daarmee geboren en draagt sindsdien substantieel bij aan de derde academische hoofdtaak van de faculteit: maatschappelijke relevantie.

Het meest intrigerende bij de opzet en ontwikkeling van de nieuwe business school is dat het in essentie gaat om de toepassing van het probleem georiënteerde leerconcept op de faculteit zelf. Meer nog, het gaat om de strategische leiderschapsontwikkeling van de faculteit in de praktijk, een veelomvattend eigen "*action learning*" project. Dat maakt de start ervan des te uitdagender en haar ontwikkeling des te vitaler.

De opgave waarvoor we met de nieuwe business school staan is eerst en vooral de verankering van de faculteit en haar specifieke deskundigheid en netwerk in de samenleving c.q. in de economie van de eigen regio, en omgekeerd de representatie van de omringende econo-

mische en organizationele context in het onderzoek en onderwijs, en dus in de expertise ontwikkeling van de faculteit. Voor beide partijen, faculteit en omgeving, is voortgaande, verbredende en verdiepende professionalisering een noodzakelijke voorwaarde om zich blijvend te onderscheiden.

Een en ander betekent concreet de ontwikkeling en het aanbod van maatschappelijk erkende en hooggewaarde 'postgraduate' diploma programma's voor professionals en voor 'general managers' respectievelijk voor mensen met ambitie in die richting. Aanstands moet hierbij worden opgemerkt dat met name op het professionele traject van financiën, financieel beheer en accountancy al enkele jaren door collegae succesvolle programma's worden aangeboden. Dat geldt ook voor belangstellenden uit 'emerging economies' voor de professionalisering rond sociale zekerheidssystemen. De integratie van deze trajecten binnen de business school levert voor iedereen veel meerwaarde op.

In diezelfde context van 'postgraduate' diploma programma's is een begin beproefd met het ontwikkelen van sectorspecifieke MBA's, zoals voor de 'Life Sciences', 'Hotel & Tourism' Management en voor de Gezondheidszorg.

De invoering van de zogenoemde Bachelor - Master structuur in het hoger onderwijs van de Europese Unie biedt unieke kansen - zij het voorlopig onder hoge onzekerheid over de doorstroomeffecten binnen dat nieuwe stelsel - om een eigen aansprekend, internationaal én nationaal profiel en dito programma portefeuille op te bouwen. De complementariteit van de niet-ervaringsgebonden diploma's met de wel ervaringsgebaseerde leertrajecten verrijkt beiden en optimaliseert carrière en recruiteringsmogelijkheden.

Passen de diploma programma's binnen de door overheden erkende competenties, minstens zo belangrijk zijn de bedrijfsgerichte opleidingen en ontwikkelingsprogramma's die door de business school, veelal in samenspraak met bedrijven, worden opgezet en vermarkt. Inmiddels is daarmee een zeer beloftevolle aanzet gemaakt. Daaronder vallen ook de contacten en samenwerking met bedrijvenorganisaties zoals bijv. Limburgse Werkgevers Vereniging, andere belangenverenigingen, Kamers van Koophandel en met ontwikkelingsinstituten als LIOF en AGIT.

Verwacht mag worden dat de faculteit en de bedrijven en organisa-

ties uit haar private en publieke omgeving op den duur voor elkaar te prefereren, synergetische leerpartners blijken te zijn. Uiteraard wordt met de omgeving een zich gaandeweg concentrisch uitdijende en grenzenoverschrijdende regio bedoeld.

In de directe omgeving is het zaak om naast bedrijven ook de individuele professionals en managers te ondersteunen en uit te dagen zich samen met de business school verder te bekwamen en persoonlijk te ontwikkelen. Een begin is gemaakt met zogenoemde open programma's, cursussen en workshops, die qua inhoud veelal zijn geijkt op die van soortgelijke cursussen in de diploma trajecten.

De Graduate School of International Management is daarnaast recent een tweetal activiteiten- en competentie centra gestart.

Het eerste is het *Centrum voor Ondernemerschap*, dat beoogt binnen en buiten de universiteit in de omringende Euregio ondernemerschap te stimuleren, te instrumenteren en verder te ontwikkelen. Het Centrum doet dat door middel van trainingen, cursussen, coaching en advies. Het Centrum werkt samen met ondernemers, managers, onderzoekers en andere professionals, die allen bereid zijn hun ervaringen aan elkaar uit te wisselen en hun deskundigheid met elkaar te delen.

Het tweede, onlangs gestarte centrum is het zogenoemde *Center for Business Leadership*, waarin eveneens praktijk, onderzoek, reflectie en toepassing van met name strategisch en transformationeel leiderschap wordt samengebracht. Op dit moment vinden gesprekken plaats met leidinggevendenden van meerdere (middel)grote bedrijven over praktische leiderschapsconcepten, die hen helpen hun economische en maatschappelijke doeleinden te realiseren.

Strategische allianties en samenwerking met bedrijven en andere universiteiten over de grens ligt voor hand. Daarmee is een eerste begin gemaakt rond het MBA in Life Sciences met de Universiteit de Liège en met het EU-gefinancierde MABUSE programma vanuit de RWTH Aachen met nog vijf andere internationale partners.

Ik beloofde een overzicht te geven van de verschillende thema's, die in deze oratie aan bod komen. Het spreekt voor zich dat er grote samenhang tussen bestaat. Nochtans, voor wie dat wil, kunnen ze ook afzonderlijk en los van elkaar gelezen worden.

Kaleidoscoop

1. Vooraf

Deel I

2. De Graduate School of International Management
3. Verlangen naar wat onbereikbaar is
4. Verleidend schrijven over leiderschap
5. Management en organisatie als literair genre
6. Leiderschap: wie (ver)leidt wie?
7. Leiders zijn zingever, ze maken er wat van.
8. Een vrouw als leider, vergeet alles!
9. Verlangen naar wijsheid (ver)leidt tot ambivalentie
10. De verleiding van rationaliteit en functionaliteit

Deel II

11. Verboden kennis, verboden fruit
12. Strategisch Leiderschap is geen verboden fruit
13. Is 'postgraduate' management onderwijs aantrekkelijk?
14. Wat kun je bij management educatie verwachten?
15. En de bedrijven dan met hun 'corporate universities'?
16. Reflexiviteit op de praktijk? Het komt goed!
17. Hebzucht: meer leiders willen steeds meer en meer ...!

3. Verlangen naar wat onbereikbaar is

Als mensen pikken we alleen die signalen op, waartoe we geprogrammeerd zijn. Ons bewustzijn wordt verder beperkt door het feit dat we alleen die dingen herkennen, waarvan of waarvoor we al een soort van mentale kaart hebben.

Einstein zelf legde in 1926 uit dat het nonsens was te menen dat men een theorie kon funderen op alleen maar waarneembare feiten. In werkelijkheid gebeurt volgens hem juist het omgekeerde. Het is de theorie die bepaalt wat we kunnen waarnemen. Wat we zien is een kaart van de wereld en niet de wereld zelf.

Het volgend voorbeeld laat goed zien hoe grondig die kaart onze percepties stuurt. Toen in een beroemd experiment de 'Me'en' in Ethiopië voor het eerst foto's te zien kregen van mensen en dieren, waren ze niet in staat die twee-dimensionale beelden te 'lezen'. Ze voelden wel aan het papier, roken eraan, vouwden het op, luisterden naar het knisperen ervan en kauwden er zelfs op om 't te proeven. Hoe anders is dat in onze eigen, moderne wereld, waar we makkelijk het gefotografeerde beeld gelijkschakelen met het gefotografeerde object of persoon, ofschoon die twee in feite slechts in zeer abstracte zin op elkaar lijken (Zander & Zander, 2000, 11).

Toen al weer heel wat jaren terug een man in de trein naar Barcelona plots Pablo Picasso bij hem in de coupé herkende, vroeg hij die, hevig geïnteresseerd, waarom hij mensen nooit schilderde, zoals ze echt zijn. Picasso vroeg hem wat hij daarmee bedoelde. Kijk, zei de man, en hij haalde uit zijn binnenzak een foto van zijn vrouw: kijk zoals mijn vrouw hier.

Waarop Picasso reageerde, maar is die niet erg klein en plat? (Pagels, 1988, 163).

"Pour être aimable, je n'ai qu'à ne pas vouloir ne pas le paraître", was de worsteling van Stendhal, in zijn voortdurend pogen 'natuurlijk' te zijn. Hij was zeker dat hem dat zou lukken zodra hij geleerd zou hebben te laten zien daarin niet te zijn geïnteresseerd (Elster, 1983, 45).

Waar het hier in essentie om gaat is, dat men van binnen uit, vanuit een interne staat, niet een gewilde externe toestand of staat kan creëren, evenmin als dat het mogelijk is duisternis te scheppen met een zaklamp.

Hegel omschrijft als zijn diepste inzicht dat 'verlangen' en de zelfbevestiging die resulteert uit haar bevrediging, beide worden geconditioneerd door het subject van verlangen. Zelfbevestiging komt ervoor in de plaats. Om die wisseling echter mogelijk te maken, moet het andere of de ander er eerst zijn.

Het zich niet van iets bewust zijn kan men niet doen ontstaan door een daarop gerichte bewuste handeling. Dat ontberen is in wezen een nevenprodukt.

Er zijn echter ook genoeg positief te definiëren toestanden, die ons eveneens ontsnappen als we ons hoofd ernaar willen zetten of onze handen ernaar uitstrekken.

Zo kan ik mij kennis wensen, maar geen wijsheid; naar bed willen, maar niet het slapen; eten, maar niet honger; scrupules, maar geen deugd; snoeverij, maar niet moed; lust, maar niet liefde; felicitaties, maar niet bewondering; godsdienst, maar niet geloof; lezen, maar niet te begrijpen (Farber, 1976, 7).

Lust is in dezen een pikant en moeilijk voorbeeld, omdat niets zo funest is voor seksueel verlangen dan het verlangen het te ervaren.

Natuurlijk kan elk van ons aan zichzelf sleutelen, zich zelf in dezen managen door te kiezen voor de een of andere indirecte manier of techniek. Slapen valt dan wel niet te commanderen, maar een pil kan elk pakken, dat wil wel eens helpen.

Aristoteles zei het al eerder als men een deugdzaam mens wil worden, is het best te beginnen zich zo te gedragen alsof men 't al ware. Voor de goede luisteraar zit precies daar de Gordiaanse knoop van het waarden- en normendebat in dit land. Die hak je dus door, zonder zoals nu gebeurt je eerst te gaan afvragen waar de knoop zal blijven, alsof je hem anders kunt ontwarren.

Het praktisch probleem bij al deze wensen en verlangens is het best te typeren als het hangmat-probleem. Als je jezelf zachtjes in slaap wilt schommelen, om op het moment als de slaap komt zo te ontspannen, dat je vergeet te schommelen, weer wakker wordt en opnieuw moet beginnen.

Laten we nog eens terug keren naar de liefde. Is dat nou niet bij uit-

stek een nevenprodukt? Men kan wel zeggen of vragen: "hou van me", maar dat kan een mens niet dáárom. Men kan wel iets doen, wat wordt gevraagd, uit liefde, maar liefde zelf creëer je niet op verzoek of op bevel. Daarom is het verlangen dat de een de ander moet liefhebben, omdat de ander erom vraagt, niet realistisch.

Nochtans vonden de wrede keizers van Rome dat indertijd wel. Er waren er toen, waarvan men hield en weer anderen die eisten dat van ze gehouden moest worden. In een van Seneca's tragedies snauwt een tiran op de vraag of hij niet bang is dat de publieke opinie zich tegen hem keert, dat keizers mensen kunnen dwingen van hen te houden. Echte macht blijkt uit het feit dat je lofredes kunt afdwingen, als een keizer zich alleen nog maar als goed mens kan gedragen, dan heeft ie zijn recht op de kroon verspeelt (Elster, 63).

"Etonne-moi!" Maar kan men dan iemand - juist omdat zij of hij dat verwacht - nog wel verrassen?

Toen ik laatst met mijn dochter in Dordrecht was, kwam ze binnen en vertelde me, omdat het die dag 1 april was, dat ze me voor de gek zou gaan houden.

Maar er gebeurde niks. En toen ik haar naar bed bracht vroeg ik haar ernaar. Ze zei, wilde jij de hele tijd dat ik je voor de gek zou houden? Ja, natuurlijk. Maar ik deed 't niet? Neen. Maar je verwachtte het wel? Ja. Oh, nou, ik hield je voor de gek!

Waar gaat het in dezen allemaal om? In feite wil ik nu en vaker waarschuwen tegen het geloof in instrumentele rationaliteit. Er zijn geen directe, opgelegde, geïnstrumenteerde beste oplossingen, die men kan krijgen als men erom vraagt of verwerfd door er hard voor te werken of studeren. Het helpt natuurlijk wel zeer om ergens heel veel vanaf te weten, maar dat is op zich nog geen voorspelbare of betrouwbare garantie. Die kennis, dat vele weten, mag dan wel net als macht erg belangrijk zijn, maar om echt iets voor jezelf te kunnen betekenen, moet het ook weer niet al te serieus genomen worden.

Een laatste voorbeeld:

Een Zen master was voor zijn hut enkele monniken aan het onderwijzen, toen hij plots naar binnen ging, de deur sloot en de hut in brand stak. Hij riep: tenzij een van jullie het juiste woord noemt, kom ik niet naar buiten. Iedereen buiten probeerde en zocht verwoed om het juiste woord te vinden. Niks lukte. Bij het naderen van een laatkomer riep een van hen: "Kom snel, de meester heeft zich opgesloten en komt er pas uit,

als een van ons de juiste woorden weet!" "Oh, mijn god!" schreeuwde de laatkomer. En op dat moment kwam de meester naar buiten.

Ook hier geldt weer dat de ontworpen antwoorden niet deugden. Wat de meester wilde was iets spontaans. En de laatkomer wou helemaal niet het juiste zeggen, hij was geschokt. Had een van de anderen "oh, mijn god!" geroepen met het doel de meester eruit te krijgen, dan zou de meester dat waarschijnlijk doorzien hebben en niet naar buiten zijn gekomen (Smullyan, 1980, 95).

4. Verleidend schrijven over leiderschap

Ofschoon over leiderschap zo veel geschreven wordt dat de bossen eronder lijden en iemand die dat ooit wil lezen nooit meer tijd heeft om zelf ooit nog iets te leiden, blijft het - en waarschijnlijk precies daarom - een uiterst vaag en moeilijk te grijpen fenomeen.

"Alles is verleiding en niets dan verleiding. Ze wilden ons doen geloven dat alles productie was. Het leidmotief van de wereldtransformatie, het samenspel van produktieve krachten zorgt ervoor dat alles goed komt. Verleiding is maar immoreel, frivool, oppervlakkig Maar wat als alles nu eens, anders dan wat het lijkt -stiekem als het ware- zou werken volgens (het principe van) verleiding?" (Baudrillard, 1988, 162)

Door al dat gepraat over verleiding, komen we niet meer aan leiderschap toe. Twee feministen Calás en Smircich (1997) keken naar de retorische en culturele condities onder de organisatorische leiderschaps-literatuur als ware het een verleidingsspel. Het naast elkaar plaatsen van leiderschap en verleiding werd de kern van hun analyse.

Wat betekent leiderschap hier en nu? In lijn met anderen, die al eerder keken naar de rol van sexualiteit in het organisationele leven, menen zij dat de mythe van leiderschap en de romantische klank eromheen de meest vitale sexualiteit schept in de organisatie literatuur. Meer in het bijzonder gaat het Calás en Smircich om verleidingseffecten waarover eerder ook al andere wetenschappers schreven, zij het dat nu de culturele grenzen van kennis wat meer worden afgetast.

In plaats van verlangen te onderdrukken - immoreel en illegaal gedrag overwint men immers door het heldhaftig ontkennen van instincten- werkt leiderschap, juist omdat het vorm geeft aan verlangen. De sporen ervan blijven echter verborgen onder het motto van het zoeken naar de waarheid.

Als een vorm van verleiding, lijkt er op zich weinig diepgaands aan leiderschap. Het is eerder een oppervlakkig spel. Dat was des te meer reden voor beide leiderschapstheoretici om opgewekt de diepten van de bestaande literatuur te exploreren en gaten op te vullen. Ze wilden minstens een deel van de retoriek blootleggen, waarmee het verleidingspel, in al zijn beperkingen is omgeven.

Uiteindelijk selecteerden ze een viertal klassieke teksten uit de management en organisatie literatuur. Die vier teksten werden onderworpen aan drie verschillende post-structuralistische methoden: een historische analyse naar macht, een tekst- analytische uiteenlegging met (oppositieoneel) onderzoek naar betekenissen, en een analyse van leeseffecten.

Van deze vier noem ik er hier twee, omdat ik aan die beide ook de verleidelijkheid van de leiderschapsanalyse, waar het over gaat, zal illustreren. Dat zijn Barnard's *The functions of the Executive* (1938) and Mintzberg's *The Nature of Managerial Work* (1973/1980). Alle vier teksten en daarvan in het bijzonder de netgenoemde twee, zijn buitengewoon invloedrijk gebleken, niet alleen voor managers in de praktijk, maar ook onder collega wetenschappers.

De deconstructieve aanpak van Calás en Smircich richtte zich met name op de dubbelzinnigheid en meervoudige betekenissen in betogen en discours, die binnen bepaalde kennisgemeenschappen middels standaard interpretaties meestal worden begreep, waarmee dan overigens tegelijkertijd de ambiguïteit (en niet precisie) worden onderstreept. Gevolg is dat de seksualiteit en verleidelijkheid binnen het discours van leiderschap naar buiten kan treden. Leiderschap is dan dus verleiding niet door wat het zegt, maar door wat het niet zegt, respectievelijk omdat nog niet bepaald is wat gezegd kan worden.

Hoe kan het dat verleiding leiderschap is en leiderschap verleiding is? In onze typische en gangbare manier van denken over organisaties is leiderschap iets goeds, iets wat nodig is. "wat we hier nodig hebben is leiderschap" wordt vaak gezegd als de dingen niet goed gaan. Zelden (nooit?) hoor je iemand roepen om wat meer verleiding. Hoe zit dat? Waarom is leiderschap goed en verleiding slecht? Calás en Smircich illustreren een en ander aan de hand van etymologisch onderzoek op basis van de Oxford English Dictionary (1989):

Lead: to guide on a way, esp. by going in advance; to direct on a course or in a direction; to serve as a channel for; to have charge; to go at the head of; to be first in or among; to have a margin over to begin to play with (-trumps); to aim in front of a moving object (- a duck); to direct (a blow) at an opponent in boxing.

Syn: see **GUIDE: LEAD, STEER, PILOT, ENGINEER**

GUIDE implies intimate knowledge of the way and of all of its difficulties and dangers; **LEAD** implies a going ahead to show the way and often to keep those that follow under control and in order; **STEER** implies an ability to keep to a chosen course and stresses the capacity of manoeuvring correctly; **PILOT** suggests guidance over a dangerous, intricate or complicated course; **ENGINEER** implies guidance by one who finds ways to avoid or overcome difficulties in achieving an end or carrying out a plan.

SEDUCE: [L *seducere* to LEAD away, fr. *se-* apart + *ducere* to lead]: to persuade to disobedience or disloyalty; to lead astray; to entice into unchastity; attract

Syn: see **LURE**; **ENTICE**, **INVEIGLE**, **DECOY**, **TEMPT**, **SEDUCE**

LURE implies a drawing to danger, evil, or difficulty through attracting and deceiving; **ENTICE** suggests drawing by artful or adroit means; **INVEIGLE** implies enticing by cajoling or flattering; **DECOY** implies a luring into entrapment by artifice; **TEMPT** implies the presenting of an attraction so strong that it overcomes the restraints of conscience or better judgment; **SEDUCE** implies a leading astray by persuasion of false promises.

SEDUCER: One who tempts or persuades (another) to desert his allegiance or service. Now rare or obsolete.

SEDUCTOR: Obsolete. A male seducer. [obsolete means no evidence of standard use since 1711]

SEDUCTRESS: fr. L. to LEAD away: a female seducer.

Wat met name opvalt is dat verleiding leiderschap insluit: verleiden betekent iemand naar 't verkeerde pad leiden; misleiden. Verleiding heeft een slechte reputatie. Verleiding is leiderschap op de verkeerde weg.

Let er tegelijk op dat leiderschap verleiding impliceert: Leiden is aantrekken (aantrekkelijk maken) en stimuleren, overwinnen.

Dus, verleiden is (naar 't) verkeerd(e) leiden, terwijl leiden (naar 't) goed(e) verleiden is. Waarom noemen we een leider dan niet een verleider?

Volgens het Oxford Engelse woordenboek is het mannelijke 'verleider' (*seducer/seducator*) al eeuwen obsoleet. Wel bestaat nog steeds de vrouwelijke verleidster (*seductress: to lead away: a female seducer*).

Iemand die verleidt, verlost of prikkelt biedt iets zo aantrekkelijks dat het de beteugeling overwint. Iemand die verleidt is dus (in onze Angelsaksische cultuur) een verleidster, verleiders bestaan niet langer. Daarom kunnen velen een 'leider' zijn, maar alleen een vrouw kan verleidster zijn. Zijn verleiders ook nog nodig als 'leider zijn' al volstaat? (Calás & Smircich, 573).

Illustratie 1:

Aan de hand van Barnard's "What is leadership" illustreren Calás en Smircich door iteratie van contexten en het gebruik van meervoudige betekenissen een andere, onderliggende en plausibele tekst voor wat door Barnard wordt bedoeld met leiderschap:

"Leadership is the absolutely necessary creation of desire, a longing, wishing, craving, - the creation of sexual attraction that promises to be satisfied through faithful attachment. There are no substitutes for gaining the willing contribution of efforts. Leadership/desire is the life force of organizations, without it, organization/the species dies.

How does a leader create desire? First the leader must achieve a state of 'conviction' - an act of self-seduction, where his feelings of separation from the group are totally overcome and he truly believes that he and the group are one. He must truly assume the appearance of virtue and not feign belief.

This is an executive's hardest ordeal for it means inhibiting, controlling, or modifying his own inconsistent impulses and intensifying those, which are consistent. The fusion in the leader's mind, of himself and the group, lures, sways, influences mentally or emotionally, and captures, (seduces?) the personnel of the organization, but only if the leader is a true believer, for organization's personnel can tell when you're faking it.

This creation, the production of himself-fused-with-personnel, is the real creativity of leadership. No imitations will be accepted. The seduction that is leadership depends on truth. Thus, in order to create and sustain organization - Barnard's leader seduces."

Er valt uiteraard meer te zeggen over de deconstructieve analyse van het werk van Barnard. Niet in het minst als daarbij de ontwikkeling van het interpretatieve denken van Freud wordt betrokken. Was het immers niet Freud, die uiteindelijk de verleiding, die zo dominant is in zijn werk en dus in zijn praktijk, van lieverlee maar reduceerde tot overwegend projectieve fantasie van het kind? Maatschappelijk was de dreiging van het accepteren van perverse vaders, laat staan van perverse priesters, onbespreekbaar en dus ondenkbaar. Wittgenstein's "*Wovon mann nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*" krijgt zodoende een onverwachte, extra lading.

Wat kon Barnard dus anders doen. Een 'executive' kon toendertijd gewoonweg niet een verleider zijn, dat zou zijn positie onmiddellijk ondermijnen. De leider krijgt bij Barnard dus alsnog meer het beeld van een 'vader/priester', met het mandaat om een kudde van zondaars/verleiders aan te zetten tot biecht en absolutie. Verlangen tot (ver)leiden verwoordt hij graag als 'leiderschap'!

Illustratie 2:

Henry Mintzberg heeft zijn naam gevestigd in de jaren zeventig met een indrukwekkende analyse van de feitelijke aard van het dagelijkse werk van een manager. Eerst legde hij dat neer in een artikel voor Harvard Business Review (1973), daarna heeft ie zijn bevindingen nader uitgewerkt in het boek: *The nature of managerial work* (1979).

De feitelijkheid van zijn analyse: tien rollen voor managers en de extensieve beschrijving van hun alledaagse werk leidt middels de iteratieve methode van Calás en Smircich tot een recht-toe-recht-aan beschrijving van de manager als 'verleider', aan wie het narcisme van diezelfde jaren zeventig niet vreemd is.

The manager as Seducer

The organization looks at the projection of an erection for its guidance and motivation. The leader introduces and insinuates by pouring that which gives new life. He will never give insufficient attention to that to which he claims.

He will develop sexual affairs and will be preoccupied with the body and its carnal needs. He will bestow his favours and gift to those placed into his possession.

He will constantly stimulate, excite, arouse and penetrate. He will do so because he is potent in every position. Thus he will never restrain the function of the bodily organs from those who are ardent with earnest wishes.

With his slender instrument he will examine every cavity even if he has to be intrusive, thrusting or forcing in without permission, welcome or fitness.

He will unite and form into a whole, developing that which exists in possibility. Like a bridegroom, husband and master, he will produce pregnancies when using his ability to copulate as a male.

He will unite closely and intimately with those that are not the same. However, he would not conceal any longer the illicit sexual relationships he carries on with those who are like him, and with whom he lies down.

Ik licht er kort twee passages uit:

"Hij zal sexuele affaires aangaan en gepreoccupeerd zijn met het lichaam en de vleeselijke noden. Hij zal gunsten en giften verlenen aan hen die aan hem toebehoren."

"Hij zal dicht en intiem samenkomen met hen die niet zijn als hij. Maar hij zal niet langer de verboden sexuele relaties, die hij met anderen als hem heeft, verbèrgen."

Op de van hem bekende manier heeft Mintzberg (1997, 602) dit niet over zijn kant laten gaan. In een elegante en gemengd kritische en prijzende reactie op het onderzoek van Calás en Smircich knipt hij voor hen van 't zelfde laken een pak. Alhoewel hij het niet eens is met hun verleidelijke transformatie van zijn visie op leiderschap, onderschrijft hij dat ze gedrieën wel met hun schrijven willen verleiden "*For we have both set out to seduce our readers, have we not?*"

Afsluitend vat hij hun aanpak samen in een sexgetint, intrigerend grapje. Het gaat over een man die naar de psychiater gaat en op elke Rorschachvlek, die hem wordt getoond, reageert met "... dat zijn twee mensen die, nou ja, ontucht plegen met elkaar!" Na een paar van deze reacties stopt de psychiater en zegt "U bent de meest sex geobsedeerde man die ik ooit ben tegengekomen!" "Sex geobsedeerd? Ik? Wie laat mij hier telkens van die smerige plaatjes zien!"

5. Management en organisatie als literair genre

Is de lezing van Calás en Smircich van de vier klassieke leiderschapsteksten als 'verleiding' meer waar dan die als 'leiderschap'? Meer waar dan ... des schrijvers bedoeling? Zo vraagt Barbara Czarniawska zich af: Ja en neen dus.

Mintzberg (1997) in zijn licht geagiteerde reactie op hun benadering verwerpt 'leiderschap als verleiding', maar valt zelf wel terug op 'schrijven als verleiding'. Als lezers zich zouden moeten beperken tot de bedoeling van de schrijver, dan zouden we het met z'n allen niet ver brengen. Gelukkig maar voor schrijvers en lezers dat schrijvers meer schrijven dan ze weten (Czarniawska, 1999, 91).

Czarniawska pleit op goede gronden dat romans een interessant model en opzet kunnen zijn voor management en organisatie theorieën, niet om romans te imiteren, maar om je erdoor te laten inspireren. Met name het vermogen van creatief inzicht en niet zozeer documentaire precisie maakt de roman een potentiële concurrent van en een discussiepartner voor organisatie theorieën.

Zo hebben detective verhalen en organisatie studies een voorkeur gemeen voor een realistische stijl, met een scherp oog voor het sociale leven. Beide focussen op het oplossen van problemen in een sociale context, met als hoofdpersonages de detective respectievelijk de consultant.

Een tweede analogie tussen beiden is de verhaalstructuur. De plot van een detective roman bestaat uit twee verhalen: dat van de criminele daad, die (nog) verborgen is en wordt ontsluitend door het tweede verhaal, dat van het onderzoek of het verwerven van kennis. Dat blijft voor de lezer lang verborgen omdat je wat de detective doet pas begrijpt als het eerste verhaal duidelijk wordt, en soms zelfs niet daarna. Voor beide genres geldt wat wel wordt genoemd een '*logic of discovery*' (Czarniawska, 1999, 79-80).

Ook Latour (1996) en Goodall (1994) stellen serieus en met succes voor om de twee genres: fictie en sociale theorie in elkaar te laten overlappen als één hybride genre. Dat gebeurt al en met name in '*executive education*'. Als de grote, postmoderne verhalen van vooruitgang en emancipatie niet meer op gaan, ontstaat er immers ruimte voor de 'kleine', wat de wezensvorm is van verbeeldingrijke inventiviteit, vooral in de wetenschap (Czarniawska, 1999, 95).

6. Leiderschap: wie (ver)leidt wie?

In wat voor richting een schip ook beweegt, de stroom van golven die het door het water snijdt, ligt er altijd aantoonbaar voor En ongeacht waar het een draai maakt, er ligt altijd weer een golf voor, anticiperend op zijn beweging....

Waar het schip ook heen mag gaan, de stroom van water, die niet stuurt noch versnelt, schuimt ervoor uit. Van een afstand gezien lijkt dat stromend water helemaal uit zich zelf te bewegen, en meer nog het water lijkt richting te geven aan de bewegingen van het schip (Tolstoy, 1991, 1289).

Leiders staan vóór degenen waaraan ze leiding geven.... maar er hangt als mysterie omheen de kwestie of ze trekken aan of geduwd worden door hen, die achter hen (of is het vóór hen) staan?

Kafka's parabel over de chinese muur toont de behoefte van mensen aan leiderschap, die zin geeft aan hun bestaan en in hun hoofd zit, zonder dat ze de leider ooit gezien hebben en zonder dat die eigenlijk -als mens- hoeft te bestaan. De leider of chinese keizer als begrip bestaat dus wel degelijk, ongeacht of en hoe de mens 'keizer' bestaat. De muurbouwers weten het, maar ze zwijgen. De chinezen bouwden de muur omdat ze vermoedden dat een keizer dat ooit bevolen kon hebben. Ze bouwden verder omdat ze deden wat ze altijd al deden.. het was er altijd al geweest.. zo ook het leiderschap (Ten Bos, 1998, 98-99).

Leiderschap is een uiterst relevante zingeving aan het bestaan, terwijl leiders pas kunnen bestaan als de omstandigheden ernaar zijn, als die hun de gelegenheid geven die gedaante aan te nemen.

Martin Luther King gaf ooit aan dat de Martin Luther King, zoals de mensen hem zagen, hem zelf volledig onbekend was . Die zelf-observatie illustreert fraai dat de 'leider' moeite kan hebben zijn leiderschap te (her)kennen. Het zijn vrijwel steeds de omstandigheden, de ontstane behoefte aan leiderschap, die een leider belangrijk maken.

Ten Bos benoemt dit treffend: " ... leiderschap gaat vooraf aan de leider. Leiderschap heeft geen leiders nodig, leiders kunnen niet zonder leiderschap. De leider is de nasleep van leiderschap, niet omgekeerd." (Ten Bos, 1998, 100).

Doen niet veel mensen net alsof leiders niet bestaan, ze kunnen ze best wel missen, terwijl op andere momenten de behoefte groeit aan

leiderschap. Wie dan precies opduikt als leider maakt eigenlijk niet zoveel uit. Dat kan in beginsel iedereen zijn. Misschien verklaart dat wel waarom er zoveel verschillende leiderschapstheorieën zijn, als men leiders die ontstaan qua kenmerken verwacht met de dan ontstane behoefte aan leiderschap.

Leiderschap is dus een mythe, beter nog een een sociaal verdedigingsmechanisme dat wil zeggen mensen projecteren hun problemen, angsten en zorgen op een leider, in de hoop dat hij/zij er meer aan kan doen dan zichzelf. Dat zijn de momenten waarop men verlangt naar leiderschap.

De behoefte aan leiderschap is als een psychologische *gyroscop*, een kompas en vliegwielen (altijd op het noorden gericht) dat zorgt voor stabiliteit, en dat men op koers blijft (Ten Bos, 1998, 108).

Paradoxaal is dat heden ten dage geen samenlevingen zo geobserveerd zijn met leiderschap (sterk leiderschap, let wel!) als democratische samenlevingen.

Ten Bos parafraseert Canetti, die heeft aangegeven dat het niet om de eigenschappen of het karakter van de koning gaat, maar om het feit of de mensen om hem heen besluiten hem als koning te accepteren: "Leiderschap is niet zomaar iets dat door de leider aan de volgers wordt opgelegd, leiderschap is vooral iets waarvoor die volgers zelf kiezen." (Ten Bos, 2001, 224). Wordt de koning ziek en raakt het volk in de war, dan is het beter de koning in stilte te wurgen. Dat gebeurt niet meer in de moderne tijd. Of toch wel iets daarvan? Zie wat De Volkskrant een paar maanden terug schreef over een president, die ergens zweefde tussen dood en kerngezond:

President Hejdar Alijev van Azerbeidzjan - Is hij stervende of voelt hij zich alleen niet zo lekker? Hij is springlevend, zegt de regering in Bakoe. Hij is zo goed als dood, menen oppositiepartijen.

Wie er ook gelijk heeft, het gesteggel over de toestand van de 89-jarige president kent veel overeenkomsten met het gesluierde nieuws dat tijdens de laatste dagen van andere sterke mannen naar buiten kwam. Mao, Brezjnef, Franco, Tito: naarmate de tijd vorderde, werd de informatie over hun welzijn steeds schaarser. Als een autocraat op sterven ligt, moet er kennelijk veel geregeld worden, zijn opvolging bijvoorbeeld. Tot die tijd wordt er heel mysterieus gedaan en wordt zijn leven gerekt.

De gang van zaken lijkt op die rond het overlijden van sovjetpresident Leonid Brezjnev in 1982. De ziekten die Brezjnev troffen, waren sinds 1974 geheim, hetgeen een geruchtenstroom op gang bracht. Hij zou lijden aan leukemie, kaakkanker, doofheid en hartklachten. Volgens het Kremlin stierf de kettingrokende Brezjnev op 10 november 'een plotselinge dood', maar de bevolking wist beter.

De Spaanse dictator Franco (overleden op 20 november 1975) had aanvankelijk 'griep', maar bleek later getroffen door een hartaanval en een maagbloeding, waarna zijn toestand toch weer 'gestabiliseerd' was. Zo ging het op en neer, tot hij op 82-jarige leeftijd het loodje legde.

De Joegoslavische president Josip Broz Tito leefde 4 mei 1980 zogenaamd nog toen hij al dood was. Nog een half uur na het verschijnen van Tito werd een medisch bulletin uitgegeven waarin zijn toestand "kritiek" werd genoemd.

Charismatisch leiderschap wordt in elkaar gezet, niet eens zozeer door de leider of zijn helpers, maar door wat wordt gedacht en verwacht door de volgers. Charisma is dus relatiegebonden.

Grint geeft dit feilloos weer: "Wat telt in een charismatische relatie, is niet wie de leider is, maar hoe de mensen de leider zien. Men zou zelfs het charismatisch element geheel kunnen schrappen. Het punt is dat er zonder volgers geen leider is" (Grint, 1995, 135).

Charisma of het scheppen van een sociale relatie tussen leider en volgers gebeurt zowel door de leider als door de volgers. De mensen moeten de leider ook willen zien als een leider. Waarom iemand een groot leider is kan als raadsel alleen opgelost worden door goed te kijken naar de relatie tussen leider en volgers.

Hoe dichter je tot een leider nadert, hoe minder je hem als zodanig zult ervaren (Ten Bos, 2000, 113). Het facinerende van de leider ligt niet zozeer aan de leider, maar veeleer aan onze eigen behoefte aan fascinatie.

Daar zijn tegenwoordig ook de politieke campagnes op gebaseerd, ze kunnen het niet stellen zonder verleiding. Sinds de tijd van John F. Kennedy gaat het vooral om charismatische uitstraling. Die zit zelfs al in de afkorting JFK. De huidige tegenkandidaat van Bush, John F. Kerry hoopt er zijn voordeel mee te doen. Met een fascinerende presentie willen ze de aandacht van het publiek aan zich binden. Ze leren voortdurend van de manier waarop de filmwereld en andere media telkens opnieuw sterren en idolen creëren. Fascinatie en verleiding zijn dan sleutelbegrippen (R. Greene, 2001, 19).

Zodra men inzoomt op leiders, des te meer zwaktes en gebreken kunnen blijken. Men krijgt dan meer oog voor wat de leider kan ondermijnen. Maar wat weten we eigenlijk over leiders. Ieder die het van dichtbij bestudeert kan dat niet benoemen of invullen. Er bestaat niet eens - ondanks het zeer vele geschrijf erover - een stabiele '*body of knowledge*'.

Volgens Huczynski lijden we onder twee mythes: die van de leider als de grote man en die van de leider als belangrijk voor het presteren van een organisatie. Met name de laatste idee lijkt vooral projectie. Volgens Huczynski hadden schrijvers als McGregor en Likert door dat managers behoefte hadden aan zo'n mythe, maar uiteraard ook de mensen (Huczynski, 1993, 88).

Als ze al een bijdrage hebben dan is het in de mogelijkheid om de organisatiecultuur te kunnen/willen beïnvloeden, alhoewel meerdere auteurs daar ook sceptisch over zijn. Schein (1985) bepleit een rol in het vooroplopen in waardegerichtheid d.w.z. waar het in een organisatie echt over hoort te gaan. Veel contact met de dagelijkse gang van zaken in de organisatie of het bedrijf is dan belangrijk. Leiders kunnen dan (als ze de organisatie dynamiek snappen) helpen om als een soort architect voorwaarden te creëren voor een duidelijke visie en goede organisatie. Nochtans mag niet vergeten worden dat waar het bij een organisatie omgaat en wat de achtergrond is van de werknemers minstens zo bepalend is voor de cultuur.

Maar dan doen toch weer sommige leiders ons wel degelijk veranderen en geven ze betekenis aan de manier waarop hun volgers of ondergeschikten tegenover de wereld staan, respectievelijk aan het beeld dat ze ervan hebben. In de praktijk ontstaat er zo een andere manier van kijken naar wat men doet, 't krijgt een ander gezicht. Beroemde schilders of beeldhouwers, maar ook dichters creëren nogal eens zo'n andere, nieuwe manier van naar de werkelijkheid kijken en een andere manier van haar te kennen.

Zo'n leider zegt niet 'hoe het is'; hij vertelt zoals 't kan zijn en geeft 't een ander gezicht... de leider is een zin- en betekenisgever. Hij/zij is dan ook de verpersoonlijking, die helpt om te ontsnappen aan wat anders voor velen niet te omvatten is, wat anders een chaotische, onverschillige of onverbeterbare wereld lijkt te zijn, waarover we niet echt controle hebben (Weick, 1995, 10).

7. Leiders zijn zingeverers, ze maken er wat van

Het hedendaagse onderzoek naar leiderschap is het best te positioneren door te kijken naar twee typische verschillen. Wat is de rol van het individu, anders dan die van de situatie of de context? En twee, is er wel of niet een 'objectieve' of duidelijke verklaring voorhanden voor de verschijnselen waarom het gaat. Dit tweetal verschillen tegenover elkaar gezet resulteert in vier typen of theorieën over leiderschap. Situationele theorieën, waarin het leiderschap volledig wordt bepaald door de situatie of de omgeving. Contingentie theorieën, waarin beide, individu en omstandigheden, even belangrijk zijn c.q. op elkaar inspelen.

De derde categorie theorie focust daarentegen louter op de leider als persoon, er zijn geen bijzondere omstandigheden, met als gevolg dat in het oog springende kenmerken van dat individu de theorie bepalen. Bij de vierde categorie, die naar mijn idee het meest voorkomt, ligt het accent niet op enig specifiek individu noch op bepaalde, bijzondere omstandigheden. Het leiderschap van x of y wordt in de situatie of onder de geldende omstandigheden geconstitueerd. Er lijkt dus vooral sprake van constitutieve theorieën (Grint, 1997, 2-10).

Erop vertrouwen dat het leven de moeite waard is leidt tot gedrag dat het vervolgens ook de moeite waard maakt. Wat men denkt of meent wordt tastbaar door te handelen naar 't vertrouwen dat men erin heeft. Mensen moeten net doen alsof alles echt bestaat. Dat is in essentie het idee van leiderschap. De Hongaarse Nobelprijs winnaar Albert Szent-Gyorti illustreert dat treffend met een voorval, dat plaats had bij militaire oefeningen in Zwitserland.

De jonge luitenant van een kleine Hongaarse eenheid in de Alpen stuurde een verkenningspatrouille de ijzige wildernis in. Aanstands begon het wel twee dagen lang hevig te sneeuwen. De patrouille keerde niet terug. De luitenant was zeer benauwd dat hij zijn mensen de dood in had gestuurd. Maar op de derde dag keerde de patrouille alsnog weerom. Waar waren ze geweest? Hoe hadden ze de weg terug gevonden? Ja, zeiden ze, we dachten zelf ook dat we verloren waren en wachtten op het einde. Tot een van ons een kaart in zijn bekpakking vond. Dat stelde ons gerust. We sloegen kamp op, zaten de sneeuwstorm uit, en met de map hervonden we onze orientatie. Hier zijn we. De luitenant bekeek de landkaart eens goed en ontdekte tot zijn verbazing dat het niet een kaart van de Alpen, maar eentje van de Pyreneeën was.

Dit voorval laat zien dat als je verdwaald bent, elke oude kaart bruikbaar is. Projecteer dat nou eens op strategie. Misschien kan, als je 't niet meer ziet zitten, elk oud strategisch plan nog wel helpen. Strategische plannen lijken immers veel op landkaarten. Ze bezielen en geven mensen oriëntatie. Zodra mensen beginnen te handelen, ontstaan tastbare uitkomsten in de ene of andere context. Die helpen dan om uit te vinden wat er gaande is, wat toelichting behoeft, en wat vervolgens moet gebeuren.

Managers vergeten al snel dat het gaat om wat ze doen, en niet om wat ze plannen, wat bepaalt wat succesvol is. Ze blijven vaak waarde hechten aan de verkeerde dingen, zoals een plan. Maken ze zo'n fout, dan spenderen ze vervolgens meer tijd aan het plannen dan aan wat er moet gebeuren. En dan zijn ze ook nog eens verbaasd dat meer planning niks verbetert en niet helpt (Starbuck, 1993).

Natuurlijk is het beschreven voorval in de Alpen des te interessanter als de leider van de verdwaalde patrouille had geweten dat het de verkeerde landkaart was en toch in staat was geweest om zijn mannen terug te brengen. Dat illustreert aardig de situatie, waarin de meeste leiders zich bevinden. Ondergeschikten zijn vaak verdwaald en zelfs de leider weet niet waarheen. Alles wat leiders weten is dat hun plan of hun landkaart niet goed genoeg is om eruit te komen. Wat de leider in zo'n situatie moet doen, is de mensen vertrouwen geven en ze aan de gang krijgen, de ene of andere kant op. Vervolgens moet men goed letten op aanwijzingen of signalen als gevolg van het eigen gedrag om er zo achter komen waar ze waren, en om een wat beter idee te krijgen van waar ze zijn en waar ze willen uitkomen.

De soldaten konden een goed resultaat boeken met een slechte kaart omdat ze in actie kwamen, ze hadden een doel (terug naar het kamp) en ze hadden een beeld van waar ze waren en waar ze naar toe gingen. Ze bleven doorgaan, ze bleven signalen opvangen, en ze bleven steeds bijstellen waar ze zich bevonden. Met als gevolg dat een ondeugdelijke kaart toch goed genoeg was. De signalen en tekens die ze oppikten en waarnaar ze bleven handelen gaf temidden van de onzekerheid vertrouwen, en dat zette weer zingeving in gang. Eenmaal op gang, zal zulke zingeving al snel het vertrouwen bevestigen omdat het effect ervan immers hard is, terwijl er daarvoor alleen maar over gedacht kon worden (Weick, 1995, 54-55).

De vraag is zelfs of een intelligent 'executive' eigenlijk wel een volledig accurate waarneming nodig heeft. Het is alleszins mogelijk dat onjuiste percepties, onder bepaalde omstandigheden, wel degelijk kunnen leiden tot positieve gevolgen. Mispercepties als de zaken stevig vastzitten of niks bereikbaar lijkt, kunnen toch aanzetten tot proberen, tot risico nemen enz. Het hebben van een juiste kaart is dan minder belangrijk dan een kaart die een beetje uitzicht biedt en aanzet tot actie (Sutcliffe, 1994, 1374).

Het is vaak belangrijker om althans enig idee of interpretatie te hebben en te beginnen dan maar af te wachten, en niks te doen tot dat "de" verklaring opduikt. Niet in het minst omdat, zeker in het bedrijfsleven, tijd geld is. Exact weten wordt dan liever ingeruild voor snelheid van handelen respectievelijk voor onmiddellijk reageren.

Iets te kunnen doen beïnvloedt waarin men wel of niet gelooft. Zin maakt wat wordt geloofd als gevolg van wat gebeurt. Exactheid is niet eens het punt.

Accuraatheid is aardig, maar niet per se nodig om zin en betekenis te geven. Maar wat is dan wel nodig?

Het antwoord is eenvoudig en ingewikkeld tegelijk: iets dat zorgt voor plausibiliteit en samenhang, iets dat redelijk en waard is om te onthouden, iets dat vorm geeft aan eerdere ervaringen en aan verwachtingen, iets dat anderen aanspreekt, iets waarmee je kunt terugblikken maar ook vooruitkijken, iets voor 't gevoel maar ook om over na te denken, een soort kader dat past op al die hedendaagse gekke dingen, en iets dat leuk is om in elkaar te zetten. Al met al, wat nodig is voor zingeving is een goed verhaal. Zingeving gaat over plausibiliteit, samenhang en redelijkheid. Het gaat dus om geloofwaardige en sociaal acceptabele verklaringen (Weick, 1995, 61).

8. Een vrouw als leider, vergeet alles!

Zodra mensen denken de wereld te begrijpen, de betekenis van de wereld doorzien, dan is die betekenis al weer gedateerd. Als mensen 'zien wat ze zeggen' om te weten wat ze denken, dan is wat gezegd is al geschiedenis tegen de tijd dat het wordt begrepen. Maar ook, als mensen vasthouden aan wat ze denken nadat ze zien wat ze zeggen, dan worden die vastgehouden gedachten gedateerd omdat gebeurtenissen door zijn gegaan. Wat men denkt zal dan minder voor zich spreken dan het voorheen deed.

Gelukkig veranderen veel dingen niet zo snel dat vastgehouden kennis gelijk waardeloos wordt. Daarin ligt de spanning. Vastgehouden kennis is dus deels een heel bruikbare gids voor de toekomst en anderdeels misleidend. Om effectief te begrijpen of ergens betekenis aan te geven is moeten mensen dus tegelijkertijd geloven in, zowel als twijfelen aan wat ze weten. Idealiter moeten mensen zo handelen dat ambivalentie het optimale compromis is.

Caroline Paul was een van de eerste vrouwelijke brandweerlieden, die werd toegelaten tot de militante (overwegend mannelijke) brandweer van San Francisco. Ze vertelt wat er gebeurde toen ze voor de eerste keer de brandspuit mocht aanvoeren en een team mee naar binnen nam in een fel brandend gebouw. Binnen was de rook zo dik dat ze haar eigen hand niet meer kon zien toen ze die tegen de bril van haar luchtmasker duwde. Als haar ploeg zich zo het gebouw binnenworstelt zonder enig zicht, vertelt zij wat vervolgens gebeurde:

"Met het stellige voornemen om zelf de vuurhaard te vinden, loop ik ergens met mijn knieën tegenaan. Om de een of andere reden, besluit ik dat dit een trap moet zijn, en ik stap erop. Ik probeer nog een stap omhoog, maar ik stoot weer tegen iets op, voor me. Dat moet natuurlijk een klein verhoog zijn. Ik stap omhoog en pers me naar voren om me zo door het gat te wringen. En weer klap ik ergens tegenaan, mijn voet vindt geen tree. Doorzettend, duw en wring ik nog een keer, én nog een keer, terwijl mijn hoofd hard, elke keer weer tegen iets aan bonkt. Dit gebeurt allemaal razend snel, en dan voel ik ineens een hand die aan mijn jas trekt. Iemand is achter mij. Die hand, alleswetend en naar het lijkt allesziend (of waarschijnlijk, gewend aan niks te zien) leidt me naar links en we kruipen omlaag naar wat een gang moet ('t moet!) zijn. De hitte neem toe. Scheuten van licht flitsen op voor ons" (Paul, 1998, 86).

Niet lang daarna gaat het alarm van Caroline's luchtfles af, wat betekent dat haar luchttoevoer erg laag is. Zij geeft de spuit aan de persoon achter haar, en volgt de slang terug het gebouw uit om een nieuw luchtfles te halen. Tegen de tijd dat ze het gebouw weer ingaat, is de rook opgetrokken en hebben de ruimten weer vorm gekregen. Als ze haar stappen van daarstraks nagaat vindt ze de trap die haar zoveel moeite kostte.

Zo beschrijft ze die gewaarwording:

"In één oogopslag zie ik dat het geen trap naar een verhoog is waarop ik me bevond. In plaats daarvan, in een hoek even verderop, staat een enkele stoel tegen de muur gepropt. Ik slaak een enorme zucht, Jezus Christus! Daar was ik dus bezig, op een stoel. Ik stapte niet op een verhoog, ik stond tegen 'n muur te bonken. Op dat moment was ik dus een gedesorienteerd rund. Ik was Don Quichote, die een windmolen voor ridder aanziet; ik kwam uit de Middeleeuwen, natuurlijk, natuurlijk die lijn aan de horizon geeft aan dat de wereld plat is. Veel te snel oordelen, denk ik! Dank de heer voor het pikkedonker. Niemand anders, zelfs die ene hand kan me bezig hebben gezien" (Weick, 2001, 87).

De moraal die Caroline Paul aan haar ervaring verbindt is de volgende: "In de komende jaren moet ik me steeds weer inprenten dat een ervaren brandweervrouw alle vooronderstelde beelden moet dumpen; die spelen alleen maar spelletjes met je in het donker. In plaats daarvan, moeten haar geest en lichaam volkomen open, flexibel, soepel en plooibaar blijven. Wanneer je ergens tegen aanloopt, hoeft dat, beter nog, moet dat niet benoemd worden (tafel, stoel, bed?) of moet er niet omheen of doorheen gelopen willen worden, klein punt maar toch belangrijk. Als je denkt dat je tegen een tafel aangelopen bent, dan zul je er ook omheen willen lopen als om een tafel. Maar als het in plaats daarvan een bed blijkt, dan zul je tegengehouden worden door dit grotere, moeilijk verplaatsbare object. Er omheen lopen of het opzij duwen zal niet lukken. Iedere brand is een nieuwe ervaring" (Weick, 2001, 85).

Waar Caroline Paul tegenaan is gelopen en over gestruikeld, is de gewaarwording dat wat ze 'weet' haar kan opbreken. Betekenis, dat wat iets is, is een samenspel van taal, verbeelding en gedrag zoals dat werkte in het verleden, maar daarmee nog niet noodzakelijkerwijs in de toekomst. De taal van 'tafel', 'stoel', 'bed' of 'trap omhoog' klopte voor Caroline in het verleden, toen haar zicht niet werd gehinderd en toen de gevolgen ervan niet levensbedreigend waren. Maar in de hedendaagse

wereld van het bevechten en blussen van branden in steden, waar vreemde dingen en voorwerpen ondoordringbaar door de rook je kunnen misleiden, en waar vlammen plots over de hoofden heen van de binnendringende brandweerlieden kunnen uitbarsten, is een 'betere' taal voor wat je denkt en wat je doet de taal van 'iets waar je langs moet zien te komen'. Geest en lichaam blijven meer open en flexibel wanneer mensen, althans mensen die vuur bevechten, uitgaan van meer algemene betekenissen dan met het specifieke van verkeerd benoemde objecten.

Natuurlijk is het verleden geen vijand van de toekomst, omdat er altijd wel iets van aanwijzingen nodig is om een bepaald gedrag in te zetten. Wat opvalt bij voortgaande betekenisgeving is dat aanduidingen uit het verleden gemengd moeten worden met alertheid voor de niet routine van het heden. Eigenlijk moet je je gedragen alsof wat je weet, waaraan je je vasthoudt, zowel waar als niet waar is, zowel plausibel is als niet voor zich spreekt, een combinatie dus van weten en onbekendheid. Hoe meer je weet, hoe meer je ontdekt dat je niet weet.

De complexiteit van herinneringsprocessen maakt betekenisgeving een gevecht om 'alertheid'. Het gevecht gaat om de verleiding te weerstaan om ongebruikelijke gebeurtenissen te normaliseren, de verleiding om te zoeken naar bevestiging in plaats van dat te laten. De verleiding om zich te voelen als alles al ervaren te hebben en dat er geen verrassingen meer zijn. De premie op het hebben van 'agressief zelfvertrouwen' onderdrukt veel te snel alertheid en versterkt de neiging om steeds weer dezelfde vertrouwde betekenis over een veranderende wereld heen te leggen.

9. Verlangen naar wijsheid (ver)leidt tot ambivalentie

Wanneer mensen een kaart van een onbekende en onvoorspelbare wereld moeten maken, dan vechten het zelfverzekerd weten en overdreven voorzichtigheid om voorrang. Wijsheid bestaat uit een houding (of attitude) tegenover de eigen opvattingen, waarden, kennis en informatie die zich tegen de verleiding van het een boven het ander plaatsen verzet, door middel van het voortdurend balanceren tussen weten en twijfel.

Weick (2001) heeft de thematiek van wijsheid als houding ontwikkelt aan de hand van indringende studies van enorme bosbranden en andere brandweerrampen. Op grond van een eerdere observatie van hem bij de zogenoemde 'Mann Gulch Wildfire' ramp, hebben brandweerlieden zijn analyse en benadering overgenomen in hun trainingen.

Inmiddels hebben brandweerlieden gaandeweg grote wijsheid ontwikkeld, die ook is vastgelegd in verschillende specifieke gedrags- en houdingsregels.

Weick's eerdere observatie bij die grote bosbrandramp was dat de brandweerlieden in de vuurval waren komen te zitten doordat ze zich er veel te zeker van voelden dat ze de brand tegen 10:00u de volgende ochtend onder controle zouden hebben. Omdat ze die eigen zelfverzekerde opvatting niet als potentiëel fout konden zien waren ze ook niet in staat om meer en meer signalen op te pikken dat de vuurzee zou kunnen gaan exploderen.

De brandweer leidinggevend bij natuurbranden zijn begonnen als grondregel te volgen: "Geef een brand nooit over aan een andere ploeg op het heetst van de dag." Het gaat er hierbij om dat wanneer een vertrekkende ploeg een brand overdraagt aan een nieuwe ploeg, dan moeten ze dat doen wanneer het 't makkelijkst is voor de nieuwe ploeg te begrijpen wat er aan de gang is, in te stappen en de strategie voort te zetten van de vertrekkende ploeg. De beste overdrachtstijd is 's nachts met meestal weinig wind, hoge vochtigheid en lagere temperaturen. Branden stabiliseren dan wat en zijn beter voorspelbaar (Weick, 2001, 361).

Het maxim of de grondregel van "het heetst van de dag" is belangrijk als illustratie van twee vitale kenmerken van wijsheid: reflectie en oordeelsvorming ('judgment').

Reflectie is het best te zien als de gewoonte om voorvallen en opvattingen te bezien in het licht van hun oorzaak en gevolg. Reflectie gaat vooral over de inhoud of substantie van wijsheid, terwijl oordeelsvorming slaat op het proces van wijsheid. Oordelen is de wijsheid van doeleinden, oftewel de inschatting en het kiezen van waarden, intrinsieke goederen en doeleinden (Blanshard, 1967, 323).

Het advies om brandbestrijdingsoverdrachten op het heetst van de dag te vermijden weerspiegelt 't gisse bewustzijn dat zelfs een relatief kleine gebeurtenis bij de complexe mobilisering van hulpmiddelen, die nodig zijn om een groot vuur te onderdrukken, van grote invloed kan zijn op het succes of falen van de missie. Het spreekt niet voor zich dat als een vermoeide ploeg een brand verlaat en wordt vervangen door een nieuwe ploeg, de zaken dan slechter zullen gaan. Van de levering van nieuwe hulpmiddelen zou men eerder een verdubbelde inspanning en sneller succes verwachten. De grondregel waarschuwt de mensen ervoor dat precies het omgekeerde ook kan gebeuren. Die waarschuwing vooraf is een teken van wijsheid, vergemakkelijkt door goed oordeelsvermogen waarmee het belang wordt onderkend van onverwachte situaties (Weick, 2001, 364).

Het is wijs om alert te blijven op de steeds mogelijke feilbaarheid van het weten door én te letten op mogelijk falen en actief te twijfelen én te letten op wat men weet en dat actief te bevestigen. Wijs zijn betekent gewoon doorgaan, wetend dat wat je weet kan falen en dat wat je ook doet vorm geeft aan wat je tegenkomt.

Wijsheid is een denkkwaliteit die wordt gedreven door de dialectiek dat hoe meer men weet, des te meer men zich realiseert hoeveel men niet weet.

Het idee dat wijsheid veel meer een houding is dan louter denken spreekt daarom aan omdat het inhoudt dat mensen hun kundigheid om wijs te handelen dus kunnen verbeteren.

Brandweermensen moeten bijvoorbeeld kunnen zien wat ze niet weten, omdat het anders hun leven kan kosten. Maar ze moeten ook vol vertrouwen blijven om de moed op te kunnen brengen een brand te lijf te gaan en neer te slaan. Twijfelen en aarzelen laat gebeurtenissen onomkeerbaar uit de hand lopen. De verantwoordelijken bij de strijd tegen natuurbranden moeten zowel vragen blijven stellen alsdat ze

moeten handelen alsof ze de meeste antwoorden al kennen. Hoe kunnen mensen - ook in andere, soortgelijke hoog tempo settings - simultaan weten en twijfelen (Weick, 2001, 367).

Beoordelen van belangrijkheid neigt negatief te correleren met oordelen over niet-weten. Als ik het niet weet dan is het waarschijnlijk niet belangrijk of zelfs mogelijk niet waar. Mensen hechten aan oude ideeën en neigen er naar nieuwe eraan aan te passen. De combinatie van hardnekkige, oudere "waarheden" en de neiging om nieuwe ideeën aan de bestaande aan te passen, leidt vaak tot de opvatting dat wat men weet ook dat is, wat waar is. En als het waar is, waarom er dan aan twijfelen? (Weick, 2001, 368).

Topmensen kunnen hun onwetendheid negeren door de manier waarop de meeste organisaties zijn ontworpen. Het centraal in netwerken plaatsen van executives bevordert de misvatting van centraliteit: "Als dat zo zou zijn, dan zou ik er zeker van hebben geweten, maar omdat ik er niks van weet, bestaat 't ook niet." Bovendien, hun succes met het creëren van gebeurtenissen, het continu krijgen van ondersteunende informatie en hun zoeken, onder druk en haast, naar bevestigende voorvallen onderstreept hun notie dat ze 't meeste weten van wat er te weten valt. Er is dus voor hen geen enkele aanleiding om aan hun kennis te twijfelen. Als we aan deze organisatorische dynamiek nog eens die van anticiperende socialisatie toevoegen (dat wil zeggen dat mensen lager in de hiërarchie die hogerop gaan nadoen), een cultuur die de waarden van het topmanagement weerspiegelt, en constante druk op resultaten meer dan op reflectie, verbaast het niet dat overmoedigheid vrij normaal is in organisaties en dat een houding van wijsheid nogal zeldzaam is. Niet alleen is wijsheid zeldzaam, er is ook geen aansporing om het alsnog binnen te halen.

Als men ergens lichte aanwijzingen voor heeft (men heeft zich nog niet gecommitteerd) dan is dat een richting om te volgen, en dus nog niet een beslissing, die verdedigd moet worden. Het is makkelijker om van richting te veranderen, dan een beslissing te herzien, want er staat minder op het spel. Een soortgelijke reflexiviteit en flexibiliteit wordt gedemonstreerd op het slagveld, waar commandanten soms "empirisch vechten" om zo te ontdekken wat voor soort van vijand men tegenover zich heeft (Isenberg, 1985).

Hoe hoger men komt in organisaties, hoe meer zelfverzekerd men wordt door het filteren van informatie. Met zelfverzekerdheid komen echter ook blinde vlekken, crises, dingen uit angst voor gezichtsverlies kleiner maken dan ze zijn, die allemaal de aandacht voor de gevolgen van overmoed aan de top afleidt. Als organisaties hun onwetendheid negeren, dan menen ze dat de daarmee vaak gepaard gaande arrogantie ook nog eens goed management is. Als dat gebeurt, dan zou wijsheid pas echt het laatste concurrerend voordeel kunnen zijn. Vooral omdat 't zo moeilijk te dupliceren is (Weick, 2001, 371).

"De omvang van wat we denken en doen wordt beperkt door wat we niet in staat zijn te zien. En omdat we niet in staat zijn te zien dat we falen dat op te merken is er weinig dat we kunnen doen om te veranderen, tot dat we zien hoe ons falen te zien onze gedachten en daden vormen" (Laing, in: Mangham & Pye, 1991, 31).

Improvisatie is niet 'iets maken uit niets'. In plaats daarvan, gaat het om iets te maken uit eerdere ervaringen, uit de praktijk, en op die momenten te weten dat men het intuïtief begrijpen van eerdere gebeurtenissen aftast en test, terwijl tegelijkertijd wat er gebeurt nog steeds kan veranderen. Geloof in de kracht van improvisatie versterkt een houding van wijsheid.

Improvisatie maakt het mogelijk dat mensen zich in situaties begeven met feilbare kennis, en zich daarbij op hun gemak voelen omdat ze denken dat ze die kennis weer opnieuw kunnen combineren en door waar ze slecht in zijn te laten lopen. Vertrouwen in hun vermogen om er altijd wel iets van te kunnen maken stimuleert het zelfvertrouwen in hun persoonlijke balans tussen weten en twijfel. Door ervan uit te gaan dat wijsheid een houding is die weten en twijfel in balans houdt, laat dat een nog fundamenteeler aanpassingsprincipe zien, namelijk dat ambivalentie het optimale compromis is.

Dat ambivalentie het optimale compromis is, valt goed te illustreren aan een ander aspect van het bestrijden van natuurbranden, namelijk in het ontwerp van hoe men een brandweerploeg opstelt. Zo'n ploeg mag pas dan een brand bestrijden wanneer de ploeg voldoende uitzicht heeft, de communicatie verbindingen werken, ontsnappingsroutes (tenminste twee) bekend zijn en veiligheidszones zijn gecreëerd en wanneer iedereen dat ook weet. Het hebben van uitzicht en de communicatie mogelijkheden impliceren dat de ploeg steeds weet wat er gebeurt en

hoe de lokale condities samenhangen met het bredere beeld. De aandacht voor ontsnappingsroutes en veiligheidszones betekenen daarentegen dat wat de ploeg weet incompleet kan zijn en dat men tegen dit potentiële niet-weten beschermd moet worden. De ploeg is dus simultaan vol vertrouwen én voorzichtig. Dat is mogelijk omdat ze erop vertrouwen in staat te zijn dat wat ze weten bijeen te brengen en opnieuw te combineren. De ontsnappingsroutes en veiligheidszones sluiten bij ploegen overmoed uit, terwijl het hebben van uitzicht en de verbindingslijnen bedeesdheid uitsluit. De combinatie van deze vier componenten bemoedigt een houding van wijsheid tegenover gevaar, zonder actie te belemmeren. Weten en niet-weten balanceren op het draaipunt van improvisatie. Het hele samenspel laat de ambivalentie van wijsheid zien en onderstreept de wijsheid van ambivalentie.

10. De verleiding van rationaliteit en functionaliteit

Veel van de hedendaagse management theorieën worden helaas gedomineerd door een referentiekader met een duurzame ordening van ruimte, tijd en materie. Dat bepaalt het afgebakende - of beter gezegd: het beperkte - beeld dat men hanteert van de werkelijkheid. "...the belief that theories are attempts by the intellectual elites of society to accurately describe and represent reality as it is in itself. When this accurate mirroring is achieved, theories are then deemed to be true and hence carry the full weight of scientific authority along with them. Univocality of assertion and, hence, universality of application is arrived at by systematically undermining and killing off competing views much in the same way military strategists maneuver to first isolate and then pick off opposing forces" (Chia, 1996, 2-3).

Causaliteitsdenken en de toestand van rust bepalen wat normaal is en wat men vindt dat ook normaal hoort te blijven. Bewegen is niet meer dan de overgang van de ene stabiele toestand naar een volgende. Verandering, beweging en transformatie zijn in die zienswijze slechts scharnieren en randverschijnselen. Veel van het gangbare denken over ordening, management en kennis representeert zodoende een werkelijkheid die het zelf schept.

Anders en mijns inziens beter, is de opvatting dat alles stroomt en in beweging is en waarin alles steeds weer wordt en voortdurend ontstaat. "*It is movement that we must accustom ourselves to look upon as simplest and clearest, immobility being only the extreme limit of the slowing down of movement, a limit reached only, perhaps, in thought and never in nature*" (Bergson, 1913, 144). Als men wil uitgaan van het primaat van beweging en proces boven statische entiteiten en permanentie, dan heeft dat ingrijpende consequenties voor het verstaan en begrijpen van het proces van management, en voor de pedagogische agenda van management educatie.

Het idee dat management vooral te maken heeft met afgebakende prestaties, waarbij managementkennis koopwaar is, baseert zich op de vooronderstellingen van een zijns-ontologie ('zó is het') en een representatieve epistemologie ('.. en dat zijn de kennislabels waarmee we werken'). Zulk soort denken vertrouwt op wat men weet en waarvan men weet. Daar staat tegenover de intellectuele empathie, waarmee

men grip wil krijgen op wat uniek is en vaak nog niet goed is te verwoorden. Het cultiveren daarvan is van cruciaal belang om succesvol te zijn in een wereld, die toenemend meer wordt gekenmerkt door fluiditeit en voortdurend verschuivende en veranderende bedrijvigheid.

Toekomstgerichtheid en visie moeten echter tegelijkertijd zoveel als kan wortelen in de erkenning en beheersing van routines. Routines zijn van eminent belang. Ze bewijzen zich telkens als men zich eraan conformeert, er zorg aan besteedt en zonodig nieuwe ontwerpt. Maar accepteren en vertrouwen op routine is niet genoeg. Om succesvol te kunnen zijn als manager moet men ook het vermogen ontwikkelen om de voortgaande complexe variëteit in samenlevingen te begrijpen, grip te krijgen op trends en sociale bewegingen en in staat te zijn om zulke kwalitatieve veranderingen ook kwantitatief in te schatten. Het is bij uitstek de complementariteit van beide, de kracht van routine en de instinctieve greep op patronen van 'interconnectedness' die samen een adequate management visie funderen.

Die visie omvat dan een brede aanleg "*...for eliciting generalizations from particulars and for seeing the divergent illustration of generalities in divers circumstances*" (Whitehead, 1933, 120). Als men overeenkomsten kan zien in verschillen en verschillen in overeenkomsten dan kan men ook een bepaalde management situaties omkeren en herdefiniëren, want "*... the conduct of business requires intellectual imagination*" (Whitehead, 1994, 99).

In termen van management educatie gaat het om een kritische en reflectieve houding tegenover de beelden van de wereld. Processituaties moeten worden beleefd en uitgediept zoals ze zich voordoen, zonder toe te geven aan de eerste verleiding te denken door te hebben waarom het gaat. In termen van leren vraagt dit om steeds open te blijven staan voor de ambivalentie en ambiguïteit van wat nog niet bekend is noch gekend wordt.

Een tweede vereiste is om te blijven doorzien hoe een situatie zich manifesteert, omdat dat bepalend is voor en vormgeeft aan zijn betekenis, interpretatie en sociaal belang. Bepaalde uitkomsten of resultaten vergelijken met en onmiddellijk koppelen aan algemene causale factoren, zoals vaak in gangbare verklarende modellen gebeurt, is weinig productief.

De kernvraag draait steeds om de mate waarin situatie-specifieke of

contextuele kennis bepalend is voor het resultaat. Gaandeweg wordt duidelijk dat een contingente, reflexieve en dus pragmatische managementbenadering vandaag de dag het meest effectief en waardevol is. Des te meer moet elke management situatie gezien worden als 'beladen' met hoe zij is ontstaan, met fouten, aanpassingen, goede en slechte inschattingen, maar ook met een reeks van mogelijkheden op toekomstige resultaten.

Hoe we een situatie begrijpen inspireert tot een specifiek soort van aanpak terwijl die keuze voor een bepaalde reactie zelf weer het verschuivend patroon van wie, wat, hoe ziet enzovoort beïnvloedt. Elke laars zit immers zoals hij geregen wordt.

Management educatie, die zich baseert op een proces epistemologie zal het belang benadrukken van experimenteel handelen om zodoende op een creatieve manier te komen tot een nieuw begrijpen. Door volledig vast te houden aan een ervaring haalt men er zoveel uit als maar kan. Dat kan pas als men weerkerend bereid is om met de eigen opvatting in de clinch te gaan, zonder daarin een ander beeld te zien dan slechts één reflectie (Stacey, 1996, 381).

Er moet ook meer begrip worden gekweekt voor de sociale processen van organisaties, en in het bijzonder voor de rol van het eigen gedrag bij de productie en reproductie van organisationeel leven. Minstens zo belangrijk is het om het vermogen bevorderen om te twijfelen aan de 'waarheid' van percepties. Waarheid wordt immers niet ontdekt, maar gemaakt. De dingen hoeven niet te zijn hoe ze er - op het eerste gezicht - uitzien.

Belangrijk is te erkennen dat de managementpraktijk vooral sociaal-relatieel en politiek van aard is. Managers moeten juist leren omgaan met onzekerheid, met twijfel en met mysteries (Chia & Morgan, 1996).

De rol van management educatie is daarmee veel omvattender en gaat dus ook over het leren accepteren van de dilemma's van alledag (zowel moreel als instrumenteel), en niet langer te menen dat een 'technische benadering' neutraal kan zijn (Roberts, 1996).

Op dit moment is de positie van management educatie overwegend bepaald door een neo-kapitalistisch politiek klimaat, waarin haar gebruikswaarde overigens is toegenomen. Deze ontwikkeling heeft management educatie - ook in universitair verband - geen windeieren gelegd. Bedrijfskunde- en managementstudies scoren hoog op beide criteria. Daarbij zij wel bedacht dat dat zolang duurt als dat men meent

dat er een positief verband is tussen management educatie, de uitkomsten in de managementpraktijk en de individuele prestaties van managers.

Het vermeende succes van management educatie vraagt thans echter om een meer kritische en reflexieve opstelling, die de eigen handelingstheorie tegen het licht houdt, naar alternatieven kijkt en de onderliggende filosofie - ook die tot succes leidt - op zijn houdbaarheid ondervraagt.

Een interessante casus is de dominante rol van rationaliteit in en van organisaties en rationaliteit op en van markten. Moeten niet veel rationeel-lineaire en andere kwantitatieve technieken, doch met name de onderliggende manier van denken, kritisch worden doorgelicht? Dat is een uitnodiging om voortdurend kennis te nemen van kritische studies, maar ook omgekeerd een aansporing opdat het 'kritische' onderzoek steeds begint bij de gevestigde tradities in het managementdenken. Managementkennis verdient het goed 'gemanaged' te worden. Het accepteren van verschillen en het koesteren van pluriformiteit is een paradoxale 'must'.

Het bestaan van verschillende mentale modellen en paradigma's over en in organisaties, werpt echter als belangrijkste probleem op hoe hun (potentiële) onverenigbaarheid moet worden aangepakt. De onverenigbaarheid van theoretische systemen is terug te voeren op twee centrale kenmerken van de menselijke rede: allereerst de fundamentele vrijheid van denken om de wereld op een eigen en dus verschillende manier te zien, en ten tweede de ingebouwde claim op universaliteit dat wil zeggen dat men de eigen zienswijze de beste vindt.

Het is in de praktijk vaak niet genoeg om de verschillen tussen alternatieve perspectieven te minimaliseren. Dat kan leiden tot een soort van pluralistische onverschilligheid. Evenmin is het genoeg om hun onderlinge strijdigheid met geweld op te lossen. Dat leidt tot dogmatisme. Voor management educatie wordt het managen van verschillen daarom een queeste naar welk leidend beginsel behulpzaam is om het schip van de organisatie én haar managers te laveren langs de rotsen van totalitaire regels en tussen en door de kliffen van onverschilligheid.

Als management educatie pluriformiteit serieus neemt draagt het zéér veel bij aan innovatie en leren. Zou management educatie daarentegen greep willen krijgen op en precies willen aangeven wat in organi-

saties door de medewerkers wordt gedacht en gedaan (... *aanpassen of opdonderen!*) dan zou haar toekomstige rol zowel moreel als praktisch tegen het absurde aanzitten, en alsnog een soort van 'big brother' creëren.

De keuze voor het leren managen van pluriformiteit ligt voor de hand. Gelet op het tempo van veranderingen en innovaties in de wereld-economie en het bedrijfsleven, draagt management educatie - vanuit die zienswijze - belangrijk bij aan strategische bedrijfsdoelstellingen van organisatorische flexibiliteit, aanpassingsvermogen en creativiteit, waarmee allicht concurrentie voordeel wordt veiliggesteld.

In de microcosmos vinden we een illustratief voorbeeld over hoe aldaar intelligentie (rationaliteit & lineariteit) het aflegt tegen gedachtenloos rondfladderen (variabiliteit & processen). Zo leren we nog eens wat:

Als je in een fles een half dozijn bijen en een even groot aantal vliegen stopt, en je legt de fles horizontaal, met de bodem naar het raam, dan zul je ontdekken dat de bijen zullen blijven proberen een gat doorheen het glas te vinden, tot ze sterven van uitputting of honger; terwijl de vliegen, in minder dan twee minuten, allemaal weggevlogen zijn door de hals van de fles aan de andere kant.

De eersten (de bijen) zijn zo verzot op het licht, dat hun intelligentie hen in dit experiment doet falen. Zij gaan er als vanzelfsprekend vanuit dat de weg naar buiten daar is waar het licht het meest helder is, en daar handelen ze consequent naar.

Terwijl nu net de vederlichte hersens van de bijen, zonder zorgen om logica of om het mysterie van glas, zonder ook maar te letten op de roep van het licht, heen en weer fladderen, om ginds tegen het geluk aan te lopen dat vaak met de dommen is, en dus noodzakelijkerwijs uitkomen bij de vriendelijke opening, die hen hun vrijheid teruggeeft (aldus Maeterlinck in Siu, 1968, 189).

11. Verboden kennis, verboden fruit

Er is behoorlijk wat kennis via onderzoek beschikbaar dat inzicht geeft in en reflecteert op de vaak moeizame praktijk van management en organisatie. Toch vind je die niet vaak terug in de curricula. Vooral in de eerste jaren van bedrijfskundige opleidingen treft men overwegend literatuur aan met modernistische en rationeel-lineaire benaderingen van controle en beheersing. Komt dat omdat die 'moderne' idealen nog steeds niet zijn gerealiseerd of omdat reflectie op de praktijk niet de moeite van het uitdragen waard wordt gevonden?

Is het mogelijk en wenselijk om praktijk, theorie, onderzoek, voorkeuren voor rationele theorie en institutionele beperkingen met elkaar in overeenstemming te brengen respectievelijk op elkaar af te stemmen binnen een opleiding, die moet leiden tot wijsheid, hoop, vaardigheden en realistische vooruitzichten?

Wat doen we met de kennis die we hebben en de kennis, die we onderwijzen? Onderwijzen we wat we weten of wat we graag willen geloven?

Czarniawska (2003, 355-356) heeft de verschillen, zo goed als kan, proberen weer te geven in twee lijsten of kolommen. Aan de linkerkant worden weergegeven de (positivistische) zekerheden of wenselijkheden en rechts de relativeringen, de uitkomsten van kritisch onderzoek.

Drie korte voorbeelden:

Voorbeeld 1:

Links staat: "Een organisatie is een doelgerichte eenheid";

Rechts wordt genoemd: "Hoe weten we wat we moeten doen voordat we 't hebben gedaan, pas gaandeweg wordt duidelijk wat voor zin we eraan geven?"

Voorbeeld 2:

Links staat: "Doelinden moeten worden vertaald in heldere objectieven, wier vervulling beoordeeld moet worden tegen vooraf bepaalde criteria.";

Rechts is te lezen: "Criteria ontstaan altijd gedurende het evaluatieproces."

Voorbeeld 3:

Links staat: "Ideologische controle komt alleen voor in politieke organisaties; economische organisaties draaien op basis van economische controles";

Rechts kan men lezen: "Ideologische controle dringt door in alle organisaties en wordt door modes bepaald" (Czarniawska, 2003, 355-356).

Er zijn natuurlijk manieren van onderwijzen, die beide combineren en waarbij de rechterkolom wordt gepresenteerd als tijdelijk voorkomende afwijkingen van de ideale linkerkolom. Onmiddellijk na hun afstuderen kunnen studenten immers aan de slag om te proberen wat links staat alsnog te realiseren. Deze manier van onderwijs geven is nogal populair, maar de vraag is of het wel zo goed is erin te blijven geloven?

Waarom ligt 't dat er twee variaties van organisatie-theorieën circuleren en in het onderwijs het meest de voorkeur wordt gegeven aan de linker kolom? Niet erg aannemelijk is te menen dat links het 'voorkomen' of de 'buitenkant' is en rechts de 'werkelijkheid zoals hij is'. Beide zijn werkelijkheid, of althans twee elementen van dezelfde werkelijkheid, en beide zijn verschijningsvormen die door verschillende mensen verschillend worden waargenomen. Of zouden er meer mensen zijn die de werkelijkheid kennen zoals in de linkerkolom beschreven wordt dan mensen die 'rechts' tegen komen?

Volgt links de logica van de theorie, terwijl rechts probeert de logica van de praktijk te beschrijven? De eerste is makkelijk te onderwijzen, de tweede op de universiteit veel minder. Zijn theorieën, die niet gebaseerd zijn op reflectie op de praktijk, maar meer op het verlangen naar een andere praktijk, niet overwegend fantasieën of ontwerpen in plaats van voorschrift of recept. Eenmaal toegepast in de praktijk kunnen ze wel of niet werken. Vooraf valt daar weinig op te zeggen.

Links en rechts kunnen ook gezien worden als voorbeelden van respectievelijk "*espoused theory*" en "*theory in use*". Nadeel van rechts is dat het zelden leidt tot vereenvoudigde modellen. De aantrekkelijkheid van links is mede die 'eenvoud', maar ook en vooral haar esthetische aantrekkelijkheid. De linkerkolom verschaft de illusie van greep op de praktijk te hebben en controle, wat niet geldt voor de rechter.

Het cruciale verschil tussen links en rechts is echter niet het verschil tussen hoop en kennis, noch dat van een oriëntatie op een betere toekomst en het slaafs volgen van traditie, maar tussen waarop men hoopt en wat er gebeurt (Czarniawska, 2003, 357-361).

Zou niet Machiavelli's oplossing voor wat het meest effectief is te onderwijzen zijn om de linker en rechter kolom vooral samen te nemen?

Wat moeten we dus onze studenten leren: hoe organisaties zouden moeten zijn/zouden kunnen uitzien in de toekomst of hoe ze heden ten dage blijken te zijn? Czarniawska (2003, 362) beschrijft en suggereert

dat daarop drie mogelijke antwoorden of standpunten zijn te geven.

Modernistisch: Het gesprek moet gaan over de inhoud van de linker-kolom, waarbij voorbeelden uit de rechterkolom worden gebruikt voor een negatief contrast. Het onderwijs moet 'progressief' zijn, te lang stil staan bij de inhoud van de rechterkolom is conservatief.

Postmodernistisch: De desillusie met het modernisme leidt tot een omkering van waarden. Reflecteren op de bestaande praktijk wordt 'radicaal'; het propageren van modernistische idealen wordt 'traditioneel'. Reflectie kan leiden tot vertwijfeling (kijk eens naar waar al dat moderne toe heeft geleid) of tot eer (zie hier Utopia, waar al die moderne dromen werden afgewezen).

'Past' modernistisch: in overgangstijden, in tijden van grote verandering worden de oude idealen al afgewezen nog voor nieuwe idealen zijn aangenomen. In dat soort tijden, krijgt reflectie op de hedendaagse praktijk een centrale plaats in de discussie, als een soort 'stopverf' tussen beide idealen. Voor de toekomstige idealen, vallen dan twee denkrichtingen op: na de chaos kan een soort van nieuwe theocratie komen, of een nieuwe toestand met vele idealen.

Mensen die vervolgens mopperen over onze onbruikbare kennis en dat we geen grip krijgen op de 'echte' wereld zijn vaak praktijkmensen met gevestigde belangen die willen dat wij hun echte wereld ook onze echte wereld maken. Dat komt natuurlijk omdat mensen uit de praktijk vaak ook niet goed weten, evenmin als wij, waar hun echte wereld uit bestaat. Hun echte wereld is een gekke mengeling van het ideaal van rationele theorie en het zich gedragen naar wat van dat ideaal over is, in hun voortgaand streven zich als serieuze speler te presenteren. Maar de praktijk en de van-dag-tot-dag logica, die deze idealen en representaties ondersteunen en er mogelijk door zijn, worden al snel verwaarloosd door academici, terwijl 't verboden kennis voorstelt voor de praktijkmensen zelf, voorzover ze dat niet uitkomt (Weick, 2003, 381).

In de huidige tijd van grote veranderingen, blijkt het verbodene nu net die praktijken te zijn, die mensen in staat stellen een raamwerk op te stellen om de transitie beter te begrijpen. Dat is de les die praktijkmensen en theoretici elkaar kunnen leren, en een les die beiden ook aan studenten kunnen doceren.

Uit het verre Australië kwam een interessante reactie op dit debat over bedrijfskunde en management onderwijs. Temeer daar Stewart

Clegg een dezer dagen hier aan de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde komt werken is het goed nu al te weten hoe hij over een en ander denkt.

De rechter kolom van Czarniawska die door haar *“Forbidden Knowledge”* (verboden kennis) wordt genoemd lijkt wel wat op het verboden fruit, waar onze mythische voorvader Adam niet vanaf kon blijven. Het verlangen was zo groot en hoe makkelijk zijn we niet te verleiden? We weten inmiddels waartoe het toegeven aan dat specifieke verlangen heeft geleid, tot de zondeval!

De linker kolom is dan die van de zekerheden, van controle, van vertrouwen. Die voorkomt dat we toegeven, dat we postmodern of zelfs voorbij postmodern oftewel ‘past’ modern willen zijn.

Is de linkerkolom niet net een mantra, een credo, een soort van catechismus, als we die maar vaak genoeg herhalen blijft het kwaad vanzelf weg? Waarbij het kwaad natuurlijk is dat de organizationele wereld even vreemd en mooi en lelijk is als de wereld van relaties, van problemen, en even ondoorgroendelijk en even moeilijk als al die andere terreinen: van families, van vrijers, kinderen en vrienden, met al dat gekibbel, uiteengaan, opbreken en weer samenkomen, al dat gerommel waarmee we onze levens weer aan elkaar naaien. Misschien als we die mantra maar vaak herhalen, gaan we nog geloven in het onwaarschijnlijke, geloven in een schone wereld van organisaties zonder angst, zonder onrust, zonder pijn, zonder problemen. Misschien redt de mantra ons nog van de gekte van ook maar gewoontjes te zijn (Clegg, 2003, 376).

Mantra’s hebben in elk geval een doel: concentreer je je er lang genoeg op, dan kan je alledag zo eruit werken. Bovendien, wie wil studenten nou bang maken? Is het niet veel beter ze een hart onder de riem te steken? Vooral nu ze terugkeren naar de universiteit (of er voor het eerst komen), naar die vreemde en vervreemde wereld van theorie en onderzoek. Maar wat als ze eenmaal daar, vervolgens ontdekken dat de bedrijven, organisaties en carrières, waarvoor ze graag een toegangsticket willen verdienen geen bouwsels van rede en rationaliteit zijn, zoals de tekstboeken beloofden, wat dan?

Studenten houden van antwoorden, hoe vaak is ons dat niet gezegd als de reden waarom dat oh zo verschrikkelijk vervelende, grote, saaie boek de verplichte eerstejaars cursustekst is. Het geeft antwoorden, ‘t is

een bruikbare kaart, het brengt je nergens waar je zou kunnen verdwalen, alles is ingedeeld en ingekleurd en ook nog eens geïllustreerd.

En wat krijg je meestal uit de rechterkolom? Juist ja, kopieën van tijdschriftartikelen, met alleen maar moeilijke woorden. Ongemakkelijke verhalen en pessimisme, geen heldere, mooie, zonnige dagen leesteksten, die beschermen tegen de slechte, rotte wereld buiten.

De linker kolom maakt van de wereld één geheel; het bewerkt de wereld in ontcijferbare, verteerbare en vooral handige pakketjes (Clegg, 2003, 377). Was dat nou niet net de reden voor ons om op de universiteit ons MBA te gaan halen?

Maar waarom zouden we links niet ook kunnen zien als een manier om je chic en deftig, intellectueel aan te kleden, voordat je naar buiten de wereld ingaat. Gekleed voor het succes en het serieuze werk. Net zoals we ons graag en bij gelegenheid kleden voor het theater, een concert of een oratie?

12. Strategisch Leiderschap is geen verboden fruit

Moeten we hedentendage nog opteren voor management educatie in de gangbare betekenis of zouden we het niet veeleer moeten hebben over leiderschapsontwikkeling, over het opsporen en ontwikkelen van (het) uitzonderlijke (in) mensen, in staat om bedrijven en organisaties te leiden in de 21e eeuw, zo staat in de omschrijving van de leerstoel.

Naast het ontwikkelen van toekomstige leiders is minstens zo belangrijk het opzetten van nieuwe processen en samenhangen in bedrijven, wil men beter in staat zijn om met succes te concurreren in de dynamische, snel veranderende economie. Het een kan niet zonder het ander. Reden waarom die twee tezamen nogal eens gelabeld worden als "*strategic leadership development*". Op de meeste business schools wordt hieronder een combinatie verstaan van gangbare "*executive education*" activiteiten met management, leiderschaps en organisatie-ontwikkelings technieken. Als het aan de bedrijven ligt wil men het liefst praktische "*real time*" leerlaboratoria binnen hun organisatie scheppen om continu "*on the job*" te leren, kennis door te ontwikkelen om daarmee als bedrijf maximaal concurrerend te kunnen zijn.

Leiderschaps programma's zijn jarenlang alleen maar 'gedraaid' voor een kleine elite. Prestigieuze business schools kennen al jaren evenzo prestigieuze "*Advanced Leadership*" programma's, waarvoor top-executives in de rij staan. Dat is nog steeds zo, maar ondertussen hebben vele bedrijven de noodzaak onderkend om via strategische leiderschapsontwikkeling zowel te werken aan de richting waarin het bedrijf zich wil of moet ontwikkelen als aan de verdere ontwikkeling van de eigen medewerkers. Universiteiten en businessschools, die dachten het monopolie te hebben op het meer exclusieve ontwikkelingsmodel van leiderschap, moeten toezien hoe andere spelers inmiddels ook in het oog springende leiderschapsprogramma's op de markt brengen. Ook zij moeten nu concurreren om zich staande te houden onder deze veranderingen.

Het is zaak, gelet op het speerpuntkarakter als de breedte ervan, om als nieuwe, Maastrichtse business school alert in te spelen op de relevante trends rond strategisch leiderschap. Vandaag de dag zijn bedrijven met name geïnteresseerd in leiderschapsontwikkeling gekoppeld aan ervaring en aan de concrete werkomgeving. Vooral het "*action learning*"

model, dat nauw aansluit bij het alhier gepraktizeerde concept van probleem georiënteerd leren biedt een krachtig raamwerk om in leiderschapsontwikkeling te investeren en te letten op het rendement ervan.

Bedrijven prefereren leiderschapsontwikkelings programma's die op maat zijn gesneden en dus beter aansluiten op de veranderende markten. Ze zijn veel minder geïnteresseerd in de gangbare open programma's. Dat wil echter ook weer niet zeggen dat ze precies weten wat voor soort ervaring en leren ze nodig hebben. Er is bij velen twijfel of ze zelf wel in staat zijn zulke ervaringen te ontwikkelen en intern effectief te maken. Daarom wil men toenemend advies over wie goede programma's voor strategisch leiderschapsontwikkeling kan leveren en wat dat betekent.

Er ontstaan dus allerlei kansen voor aanbieders van zowel inhoudelijke expertise als proces expertise voor het bedrijfsleven. We praten dan over "*partnering*" of samenwerking. Samenwerking met bedrijven om oplossingen voor proces en inhoud te vinden, en samenwerking met andere aanbieders om op tijd en in de juiste omvang programma's en/of workshops te leveren. Business schools die in staat zijn om innovatief samen te werken met bedrijven zijn daarbij in het voordeel.

Universitaire business schools kunnen ook met onderzoek belangrijk bijdragen aan het exploreren en adresseren van toekomstig strategisch leiderschap. Daar is duidelijke vraag naar, zoals blijkt uit de groei van gecombineerde bedrijfs- en universitaire onderzoekscentra. Overigens hebben met name consultants zich met succes op het terrein van strategische leiderschapsontwikkelingen geworpen, vaak ten koste van de traditionele kennisontwikkelingsrol van universiteiten. Bedrijven zoeken nieuwe ontwikkelingstechnieken en 'partners' om in te spelen op de noodzaak van verandering en herstructurering. Ze zijn daarbij sterk gericht op high-potentials. Tegelijkertijd is het voor bedrijven belangrijk dat leiderschaps ontwikkeling goed aansluit bij het gebruik van zulke HRM-instrumenten als selectie, beoordeling, beloning enz. met name in meer horizontale en flexibele omgevingen met veel zelfstandige professionals.

Al deze ontwikkelingen vinden plaats in een context waarin de vraag naar strategische leiderschapsontwikkeling alleen maar groeit, zij het niet via traditionele 'executive' programma's, maar door actiegerichte processen, gebaseerd op toegepast onderzoek. Samenwerking is essentieel en het slagen ervan wordt afgemeten aan wat zulke activiteiten bijdragen aan het succes van de bedrijven en van de individuele deelne-

mers. De opgave is om een productieve 'fit' te vinden tussen wat men wil met strategisch leiderschap en hoe een organisatie het beste leert.

Zover het ambitieuze idee achter de leerstoel. In het echt gaat dat natuurlijk in kleine stapjes, maar wel vooruit. Management educatie oftewel strategisch leiderschapsontwikkeling is een bijzonder interessant en serieus spel. Men kan lijnen uitzetten, spelregels opstellen, maar hoe gaat het daadwerkelijk gespeeld worden en blijven de regels en de lijnen wel of niet buiten discussie? Hoe kan men geschikt inspelen op de begeerte van anderen om hen te leiden, weg van het nu, naar waar men gaandeweg, anders naar is gaan uitzien. Ik ken geen betere manier om de feitelijke magie van verlangen en verleiden te beschrijven die zich vrijwel steeds voltrekt aan al die professionals, die naast een drukke baan, besloten hebben zich alsnog verder te bekwamen en te verdiepen als manager. Het proces en de inhoud waarlangs dat gebeurt raken zo met elkaar vervlochten, dat het hoe en waarnaar men op weg is telkens van plaats verwisselen, geleidelijk elkanders rol overnemen om gezamenlijk te leiden naar wat van geen afzonderlijk noch aanvankelijk werd gedacht.

13. Is 'postgraduate' management onderwijs aantrekkelijk?

Het veelgebruikte woord onderwijs informeert in deze context niet volledig. Het is incompleet, omdat uiteraard ook leren ertoe behoort. Daarom is educatie vaak een betere term. Idealiter gaat het bij management educatie om de overdracht van iets van waarde, iets waaraan men zich committeert. Men moet wat waardevols hebben geleerd. Als tweede moet educatie gaan om vermeerdering van kennis en inzicht, met een voldoende kennisperspectief. Het draait dus niet zomaar om informatie of feiten op zich. Het gaat ook om een conceptueel schema, waarvan men de principes begrijpt en kan verklaren. Het kennisperspectief geeft aan dat men de verworven, specifieke of gespecialiseerde kennis in een breder kader kan plaatsen. Feitenkennis is anders niet meer dan een etiket op een lege fles.

In elk geval betekenen educatie en leren altijd dat de lerende verandert, en niet louter alleen in gedrag. Bij alleen dat laatste is sprake van training, wat overigens ook belangrijk is. *'Last but not least'* kan het bij educatie voor de lerende alleen maar gaan om de bereidheid te leren vanuit volledige vrijheid van denken en handelen. Leren is immers niet verplicht, net zo min als carrière maken.

Het mag duidelijk zijn dat management educatie aspecten van zowel beroepstraining als van educatie zal omvatten, bij voorkeur van de zogenoemde *'liberal education'*. Een zichzelf serieus nemend programma van management educatie stelt de vaardigheid van deelnemers om intellectueel te kunnen analyseren en sociaal competent te zijn (denk aan emotionele intelligentie) graag voorop. Daarnaast gaat het om (inter)persoonlijke vaardigheden als beslissen-onder-onzekerheid, met begrotingen kunnen omgaan, ondernemerschap e.d. Het helpt zeer als men al kennis van organisaties heeft, en met name weet hoe ze te analyseren.

Het feit op zich dat vele instituties zeggen zich te richten op educatie is niet voldoende bewijs dat dat klopt. Ook als men zichzelf docent noemt, dan is wat men doet daarom nog niet onderwijs of doceren. De dubbele bodem van op deze manier definiëren wat onderwijs is, speelt ook zodra we management willen definiëren met te verwijzen naar wat managers doen. Zonder extern criterium is het moeilijk te bepalen of wie zich manager noemt dat ook daadwerkelijk is. Dat maakt een discussie als we het over management educatie hebben niet per se mak-

kelijk, maar wel boeiend. Het feit dat aan die termen een positieve betekenis kleeft, maakt het verleidelijk hen, ook voor verkeerde doeleinden te gebruiken. Sommige leerstukken die voor 'educatie' doorgaan zijn in hun werking soms beter aan te duiden als: indoctrinatie, manipulatie, propaganda enzovoort (Czegledi, 1996, 329).

In elk beroepsgericht opleidingsprogramma gaan de deelnemers er redelijkerwijs vanuit dat hun prestaties er beter van worden. Management educatie spiegelt zich aan wat elders bij opleidingen tot gevestigde beroepen gebeurt, met een aanbod van kennis en vaardigheden op meerdere functionele gebieden. Risico daarbij is de mogelijke invloed van gevestigde belangen. De bestaande disciplinair of functioneel inhoudelijke verhoudingen blokkeren soms onderzoek en dan weer onderwijs of training omdat zo'n aanpak niet past in de functionele invulling van hun raamwerk.

Uiteraard kan geen enkel management opleidingsprogramma ervaring volledig vervangen. Wel kan men helpen de competentie te verwerven om meer te halen uit de eigen ervaring en die van anderen. Dat is temeer zo als men zich realiseert dat ervaring niet is wat met je gebeurt, maar wat je doet met wat je overkomt. Daarbij helpt het eerdergenoemde kennisperspectief en het ontwikkelen van een kritisch en reflexief vermogen. Open en objectiverende discussies dragen daar aan bij.

Een tweede link tussen educatie en de prestaties van managers ligt in een verbeterd vermogen om met verandering om te gaan. Als men voor veranderingen alleen afhankelijk is van het managen van cultuur dan gaat dat vaak langzaam. Educatie en onderwijs zijn dan effectiever. Een goed opgeleid manager zal minder snel schrikken van het nieuwe en worden gestimuleerd om verandering als iets blijvends te begrijpen.

Als blijvende beperking, maar ook als aansporing, geldt voor management educatie, hoe bijzonder het ook is, dat alle nieuw verworven kennis over het verleden gaat, terwijl elke door een manager te nemen beslissing op de toekomst slaat.

De productie van managementkennis was tot voor enkele tientallen jaren volledig in handen van het bedrijfsleven. Sinds eind jaren vijftig zijn in Europa - in de Verenigde Staten was dat al veel langer het geval - ook de universiteiten c.q. universitair georiënteerde business schools relevante managementkennis gaan ontwikkelen (Locke, 1989). Het distribueren ervan was echter in Nederland gedurende lange tijd 'een

parade van gemiste kansen' (van Baalen, 1995, 295).

Kennis en kennisproductie die altijd al leken te zijn geïnstitutionaliseerd in (hoge)scholen en universiteiten zijn steeds meer los daarvan geraakt. Nu en in de toekomst zal men kennis willen gebruiken waar ze is en niet waar ze traditioneel is georganiseerd. *"With knowledge foot-loose, knowledge business will become a common phenomenon"* (Hague, 1996, 22). De verhoudingen in de waardeketen zijn de laatste jaren redelijk op hun kop gezet. Twee factoren dragen daar belangrijk aan bij: de toenemende kennisintensiteit van de economie en de ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie.

14. Wat kun je bij management educatie verwachten?

Er zijn de laatste twintig jaar nogal wat 'gebreken' in de management curricula gesignaleerd (Porter & McKibbin, 1988 en het MACIS project, 1999): te weinig integratie, veel eilanden met kennis en te weinig bruggen; te veel onderwijs- en te weinig leergeoriënteerd, met te weinig discussie; de 'zachte' vaardigheden voor managers blijven onderbelicht; te weinig contact tussen functionele departementen, met als gevolg onnodige overlappingsen; theorieën, oefeningen en cases sluiten vaak onvoldoende aan bij de bedrijfspraktijk en toekomstige ontwikkelingen; te veel eenrichtingsverkeer, en te weinig gebruik van ICT.

Daar komt nog eens bij dat men vanuit de praktijk constateerde dat de houding op de faculteiten en business schools duidde op genoeg aan zichzelf te hebben, op zelfvoldaanheid, met nauwelijks aandacht voor strategische initiatieven.

Inmiddels is er behoorlijk wat veranderd, in elk geval wordt door ieder aan de gebreken gesleuteld. In plaats van onderwijzen staat leren nu voorop. In Maastricht was dat overigens al langer zo, niet in het minst omdat leren (het zelf leren aan de hand van praktijkcases) het hart vormt van het typische probleem georiënteerde leerconcept. Er is ook een duidelijke verschuiving van individueel naar groepsgewijs leren in kleine teams. Ook hierin was Maastricht al vroeg. In het kader van MBA programma's is ook niet onbelangrijk dat de cohort benadering, of wat vroeger heette het expeditiemodel vooropstaat.

Integratie krijgt ondermeer vorm in praktijk projecten. Helaas wil het met het integreren van cursussen nog slechts op weinig plaatsen vlotten. Wel wordt inmiddels op vaardigheden veel meer getraind dan voorheen. Ook de intellectuele vindingrijkheid en reflexiviteit wordt op verschillende manieren meer aandacht gegeven. Leren betekent inmiddels *'lifelong learning'* of tenminste een carrière lang investeren in bijtanken. De kennisintensiviteit van de hedendaagse, industriële en diensten bedrijvigheid vraagt om geregeld en bekwaam anticiperen en zo nodig aanpassen.

Het nieuwe onderwijskundige paradigma gaat om leren te faciliteren. Maar hoe ziet zo'n nieuwe leeromgeving uit als het gaat om het faciliteren van leren? Wat betekent dat voor 'docenten' in zo'n andere rol?

Er zijn nogal wat verschillende manieren van leren. De leercyclus van Kolb laat dat mooi en duidelijk zien. Die cyclus illustreert bij uitstek waarom

en hoe het gaat bij management educatie voor mensen uit de praktijk. Niet voor niets heet het de experientiele of ervarings leercyclus: het gaat om reflexieve observatie, concrete ervaringen, actief uitproberen en abstract of theoretisch conceptualiseren. Alhoewel alle vier door Kolb onderscheiden vormen door vrijwel iedere 'executive' lerende worden gepraktiseerd, gebeurt dat voor elk verschillend en in variërende gradaties (de Galan, 2003, 53-91). Kolb's model combineert de behoefte aan theoretische kennis met de noodzaak van praktische toepassing. De traditionele opvatting als zou kennis zo maar uit de praktijk te tillen zijn, onderwezen aan studenten en weer zijn in te passen in de praktijk, staat dus ter discussie. Voor veel management faculteiten en business schools is die aanpak lang een bedrieglijke voorkeur geweest (van Baalen & Moratis, 2001, 83).

Inmiddels wordt management als een eigen gebied van kennis al lang niet meer gezien als een enkelvoudig, stabiel concept van kijken naar of omgaan met zaken. Evenmin valt het nog te karakteriseren als één enkel, beschikbaar paradigma. In het management denken zijn er vandaag de dag simultaan, meervoudige en concurrerende paradigma's. Die vindt men ook terug in vele MBA en Executive programma's als de essentie van het leer-model van wisselende perspectieven: *'re-framing'*. Het leren opzetten van andere brillen bevordert het vermogen om zaken, situaties of mensen op een andere manier te zien; om ze onder een verschillend perspectief en belang te beoordelen (van Baalen & Moratis, 2001, 68).

Sinds de jaren negentig zijn er verschillende leervormen en navenante leercentra gevormd, variërend van 'leren te leren en af te leren' tot 'kwaliteit als een kernwaarde'. Zie hieronder:

- *Learning to learn and unlearn*
- *Partnerships with clients*
- *Managers as learning facilitators*
- *Comprehensive portfolio of learning resources*
- *Professional diagnosis and counseling*
- *Focus for networking and benchmarking*
- *Multicultural, global outlook to broaden visions*
- *Wide use of educational technology/virtual mindset*
- *Relationship marketing and client management*
- *Collaborative relationships between providers*
- *Encouragement of lifelong learning*
- *Quality as a core of value*

Nog meer andere manieren van leren houden in het van dag-tot-dag probleem oplossen, ervarings gebaseerd leren, in-het-werk leren, 'action learning', leren door reflectie, leren van 'peer' gedrag, experimenteel leren, leren via discussie en debat.

Al deze benaderingen zijn erop gericht programma's en activiteiten te ontwikkelen, die berusten op heldere en doordachte leerbeginselen, waarbij kennis gezien wordt als divers naar inhoud, vorm en verspreiding. Waar het dan omgaat is om een discussie of discours te faciliteren tussen verschillende vormen en eigenaren van kennis, waaronder praktijkmensen en 'reflectoren'. De benadering van management educatie is er dan een, waarbij zoveel als kan wordt voortgebouwd op expertise over het leerproces, expertise over management problemen en disciplines, lettend op de verspreide, meervoudige, maar ook onzekere aard van management kennis (Burgoyne, 1994, 40).

15. En de bedrijven dan met hun '*corporate universities*'?

Universiteiten en business schools hebben aanvankelijk de vraag naar en de uitdaging van in-company onderwijs en training en het opkomen van '*corporate universities*' over het hoofd gezien en vervolgens genegeerd.

In-company educatie is de snelst groeiende sector en is veel meer dan louter trainingen. In het gebruik van leertechnologieën is het in-company onderwijs revolutionairder dan het meeste onderwijs van universiteiten. In-company onderwijs is de voorbode van veranderingen in andere opleidingssectoren.

Vandaag de dag zijn het multi-media onderwijs en training op basis van ICT belangrijke componenten geworden van educatiesystemen, zoals die door bedrijven worden opgezet. Een goede instructeur met tien intelligente PC's wint het gemakkelijk van tien gemiddelde docenten al nemen die nog zoveel leerboeken mee. Bedrijven zijn zonder dat na te streven toenemend concurrerend voor het onderwijsestablishment (Davis, 1995, 67). Door het gebruik van interactieve multimedia verandert het leerproces definitief van meer passief naar meer actief. De controle en het toezicht verschuiven naar de individuele gebruiker zelf, de lerende. Daar hoort die verantwoordelijkheid ook te liggen, dat motiveert en stimuleert. Omdat we elk verschillend leren, de een meer auditief (luisteren) en een ander meer visueel (kijken) is ingesteld en weer een ander bij voorkeur analytisch (lezen) of kinestetisch (doen) nieuw kennis opdoet, kan daarop makkelijker worden ingespeeld. Als men zelf verantwoordelijk is voor wat men leert, kan en hoeft men zichzelf niet meer te verbergen of na te blijven. ICT is bovendien veel geduldiger (Davis, 1995, 77).

De groei van in-company onderwijs en training is exponentieel in vergelijking met de groei van academisch onderwijs. De half-waarde tijd van kennis en ervaring is veel korter dan voorheen. Daarom is een gangbare opvatting binnen opleidingsgerichte bedrijven dat sneller en beter leren uiteindelijk het belangrijkste concurrentie voordeel oplevert. Hoe sneller bedrijven moeten veranderen, hoe meer het nodig is te investeren in leren. Hoe korter de halfwaarde tijd van kennis, hoe sterker de band moet zijn tussen educatie en ondernemen.

Nochtans zullen bedrijven, inclusief hun eigen '*corporate academy*' of '*corporate university*' als voorheen traditionele universiteiten nodig hebben voor 'fundamenteel' onderwijs en onderzoek. Het formele onderwijs dat plaatsheeft bij bijvoorbeeld Arthur Andersen en Motorola is in een aantal opzichten volledig vergelijkbaar met dat van top academische instituten. Uiteraard is niet alle opleiding en training bij bedrijven van zulk niveau. Vele '*corporate universities*' zijn omgedoopte trainings- en '*management development*'-centra. Maar, het is indicatief dat ze zich bewust met het label 'universiteit' tooien. De ambitie is duidelijk, leren is belangrijk en men verwacht er veel van. Paradoxaal is dat met de erkenning van opleiding en training zeer vele bedrijven aangeven hun mensen als een 'kapitaalgoed' te zien, terwijl evenzovele andere bedrijven hun mensen nog steeds als louter een kostenpost zien.

Nogal wat traditionele academici hebben moeite met de naam '*corporate universities*'. Ze vinden dat de idee van de universiteit ermee tekort wordt gedaan, omdat ze geen academische diepte of breedte hebben. Weinig '*corporate universities*' hebben aandacht voor filosofie, noch lijken ze te streven naar hogere waarden. Men vergeet dan dat dat ook niet geldt voor veel reguliere universiteiten. Universiteiten lijken soms veel op dinosaurussen. Inmiddels wordt steeds duidelijker dat alternatieve kennisbedrijven de markt al lang veroverd hebben, nu universiteiten zich beginnen te realiseren hoe vitaal het is erin te participeren. Zulke bedrijven kunnen als 'virtuele universiteiten' bijna alles leveren en ze weten deskundigheid en expertise overal vandaan te halen. De vraag is of de meeste universiteiten bereid zijn te veranderen om een vooraanstaande maatschappelijk kennismakelaar te blijven.

Levenslang leren schept nieuwe marktsegmenten en vergroot het domein van wie door wie, waartoe wordt opgeleid. In-company onderwijs groeit en wordt beter door de bedrijven dan door universiteiten bediend. Velen van ons zitten vast in een oud paradigma. Dat geldt ook voor vele business schools. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat business schools aldaar nauwelijks een kwart van de snel groeiende miljardenmarkt van management educatie voor hun rekening nemen. Dat is in Europa niet veel beter.

Alhoewel er vele aanzetten zijn om ICT meer op te nemen in het universitaire onderwijs is dat op zich niet voldoende. Het gaat overigens niet om het veranderen van de manier waarop men leert. Leren op zich

is in de loop der eeuwen niet veel veranderd. Het gaat erom dat ICT leren meer faciliteert dan dat vaste patronen en gevestigde instanties doen. Ook de verantwoordelijkheid komt anders te liggen en verschuift ten gunste van de lerende. Het is de combinatie van die twee: een grotere vrijheid en meer verantwoordelijkheid wat leren met ICT zo aantrekkelijk en succesvol maakt (Tai, 1977).

ELEUM (Electronic Learning Environment Universiteit Maastricht) aan de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde is een prachtige illustratie voor de mogelijkheden die een geavanceerde ICT infrastructuur bieden. Het feitelijk gebruik heeft echter tijd nodig om zich te ontwikkelen, niet in het minst omdat er ook marktprincipes onder liggen van aanbod en vraag, zo blijkt. Tezelfdertijd zijn we ons er in de business school zeer wel van bewust dat de beste kennistransfer niet noodzakelijk is gebaseerd op ICT, maar vooral slaagt door de interactie tussen mensen.

Idealiter zouden business schools en bedrijven nauw moeten samenwerken in het ontwikkelen en opzetten van een samenhangend concept van virtuele educatie, kennismanagement en leiderschaps vaardigheden. Hoe meer dat management educatie en leiderschaps training verbonden wordt met de kennisbasis en het management en de professionals van bedrijven, des te meer toegevoegde waarde zal ontstaan voor bedrijven én voor business schools. Het ontwerpen en opzetten van cursussen en trainingen moet op een moderne, ICT gestructureerde manier inhaken op de kennis- en competenties netwerken van bedrijven (Baets & van der Linden, 2000, 68).

Het gaat dan in feite om een bedrijfs leerstrategie, die zowel aansluit bij de idee van corporate universities als bij de curricula en leer methodologie van business schools. Het hybride business school model is daarvan een uitwerking. Kenmerkend is de nadruk op leren (anders dan op instructie), continu of carrière lang, verschillende management paradigma's, op competenties en vaardigheden, leer gemeenschappen, integrerende werk-leer projecten, samen met en op basis van een geavanceerde technologische infrastructuur. Veel van wat we hedentendage kennen als '*online education*' wordt nog een stuk verder gebracht. Men zou kunnen zeggen dat '*e-learning*' zoiets als '*we-learning*' wordt door de toepassing van op groepen gebaseerde redeneer- en overlegssystemen en gekoppelde neurale netwerken.

Wat betekent het voorgaande voor de situatie alhier? Wil de universiteit c.q. de faculteit haar missie zoveel als kan trouw blijven, dan zal zij ook de regie van het kennisontwikkelingsproces in haar relevante omgeving stevig in handen moeten willen nemen. Universitaire functies en processen zullen bovendien moeten virtualiseren willen ze niet snel obsoleet raken. De faculteit zal ondermeer via de business school nog meer greep moeten krijgen op en moeten bijdrage aan de voortgaande ontwikkelingen in kennisvergaring en -verspreiding in bedrijven en sectoren.

Voor organisaties als universiteiten kan leren niet de eerste prioriteit hebben als men niet zelf ook een lerende organisatie is, respectievelijk als men levenslang leren niet voorop stelt voor wie er werkt. Hoe kan nieuwsgierigheid daarvoor worden opgewekt, hoe krijg je personeel en docenten daarbij betrokken? Idealiter zouden docenten en staf niet getraind hoeven te worden, ze zijn (immers) zelf en bij uitstek lerenden? Als de beloningssystemen leren, exploreren en het experimenteren met de eigen organisatie en met leerprocessen meer zouden erkennen en aanmoedigen, dan zouden ook onderzoek en onderwijs veel meer geïntegreerd zijn (Nkomo, 1996, 92). Volgens Boyer spreekt het voor zich dat als een professoraal onderzoeker hevig in een speciaal onderwerp is geïnteresseerd, dat dan onderwijs en leren over dat onderwerp onderdeel van zijn/haar onderzoek zal zijn (Boyer, 1990).

16. Reflexiviteit op de praktijk? Het komt goed!

Ervaringsleren is niet één methode, maar meer een kaart van leergebieden, een referentiekader waarbinnen verschillende manieren van leren voorkomen en elkaar beïnvloeden. Leren betekent nooit twee keer eenzelfde ervaring hebben. Van fouten kan men meer leren dan van succes. Wat werkt wordt zonder meer geaccepteerd. Pas als iets fout gaat stelt men de vraag naar de verwachting of de veronderstelling erachter: *"Good judgment is the result of experience, and experience is the result of bad judgment."* (Micklethwait & Woolridge, 1996, 122).

Hoe en wat managers leren omvat nadrukkelijk alle combinaties van formeel en informeel management en leren. Meer nog, in onderzoek naar hoe en wat managers leren is steeds veel aandacht geweest voor het informele of feitelijke. Het leeuwendeel van de bestaande managementexpertise is het resultaat van als zodanig ongeplande management- en leerprocessen. Deze soort van expertise wordt toenemend begrepen als voortkomend uit zogenoemde *'communities of practice'*, met een situatie-specifiek karakter waar men het meeste leert van informele processen (Fox, 1997, 37).

Deelnemers aan 'executive' programma's, die werkervaring meebrengen zijn geen tabula rasa meer is. Ze hebben naast ervaring, modellen en theorieën, verwachtingen en zelfs vaak een persoonlijke leertheorie. Het werken met deze ervaringen en abstracties is essentieel om opnieuw leren te begunstigen. Men doet zo recht aan het individu door niet langer *'economies-of-scale'* te willen maar *'economies-of-scope'*, dat wil zeggen dat de leermethode zich richt op de aard en samenstelling van deelnemersgroepen, inclusief op de variatie in leren daarbinnen.

Een goede sociale context bevordert openheid, het voortbouwen op elkaars ideeën en het zo nodig aangaan van conflicten, meningsverschillen en daarvan leren. Management als sociale, politieke en economische activiteit nodigt ook uit om parallellen met het eigen leven te zoeken.

Bij post-initieel en na-ervaringsonderwijs moeten zowel kennis, vaardigheden en waardegevoeligheid ontwikkeld worden. Het is moeilijk om daar een goede verdeling voor aan te geven. Prangend is immers de vraag hoeveel tijd dan wel waaraan moet worden besteed. Een mogelijke benadering is om de hoeveelheid stof die wordt behandeld te verminderen en de manier om meer te leren te verhogen. Dat zou wel eens erg bevorderlijk kunnen zijn voor de duurzaamheid van wat we

leren. Dus minder aandacht voor inhoud, maar meer voor duurzaamheid van wat is geleerd.

Voor een goed begrip van de praktijk en de reflectie erop is het de moeite waard goed te kijken naar verschillende typen van managementpraktijk, bijvoorbeeld naar de mate waarin managers - in de praktijk - meer of minder theoretiserend bezig zijn. Er vallen dan een drietal typen op.

Het eerste betreft de gangbare, algemeen geaccepteerde en overwegend als effectief beschouwde managementpraktijk, waarbij handelen en bij voorkeur het aanstonds actie ondernemen voorop staat.

Type twee zet een stapje terug door bij voorkeur alvorens iets te doen nog eens goed na te denken over eerdere ervaringen en acties. Er is sprake van een meer reflectieve managementpraktijk (Burgoyne & Reynolds, 1997, 2). Daarmee hangt duidelijk een eigen handelings'theorie' samen, die aangeeft wat er moet gebeuren en waarom het zal werken.

Bij het derde type gaat het om meer kritische reflectie, men denkt nóg meer na en vooral dieper. Die extra laag van reflectie op de eigen handelingstheorie, gaat over verschillende 'rivaliserende' verklaringen en aanpakken. Deze tweede manier van denken stelt geregeld kritische vragen aan (en kan leiden tot herziening van) de eigen 'theorie'. Men leert van eerdere praktijk uitkomsten en ontdekt waarom ze al dan niet spoorden met wat men verwachtte.

Er is een markante overeenkomst met het theoretisch onderscheid in typen van leren als '*single loop*', '*double loop*' en '*deutero*' leren (Argyris & Schon, 1996).

In de managementpraktijk leidt die kritische reflectie ondermeer tot het beter kunnen inschatten van de instrumentele aspecten van management. Wat voor acties zijn wanneer en onder welke omstandigheden nodig om de gewenste resultaten te boeken, en welke waarden, dat wil zeggen wat voor ethische en morele aspecten zijn daarbij in het geding? Als men kritisch reflexief in de managementpraktijk staat, is men ook beter in staat om die praktijk en haar omgeving te zien als onderdeel van een veel bredere economische, politieke en sociale context. Men begrijpt dan beter wat voor soort van samenleving het is die mede door het eigen handelen wordt gereproduceerd of veranderd. Wat betekent die houding voor de theorie van management educatie? Hoe kan een kritisch reflexieve houding via management educatie worden bevorderd?

Opvallend is dat de praktijk van management educatie de laatste jaren volledig langs een theoretisch patroon verloopt. De verwachtingen en het gedrag van 'executive' deelnemers aan open of in-company programma's ondersteunen en reflecteren de theoretische onderscheidingen. Men wil niet alleen van docenten, maar ook van elkaar weten hoe zaken en/of processen zijn, hoe ze zouden moeten of kunnen zijn, waarom het wanneer anders had gekund en wat de invloed is van onderliggende opvattingen en waarde oordelen. Op die manier leveren intensieve, interactieve sessies met managers steeds weer een eigen bijdrage aan de ontwikkeling van een kritisch reflectieve managementpraktijk.

Wie recentelijk betrokken was bij 'executive' cursussen onderkent hoezeer deze suggesties en aanwijzingen bevatten voor vanuit de praktijk geconstrueerde theorievorming over de opzet en inrichting van management educatie. Denk aan:

Normatieve theorieën die antwoord geven op de vraag: Wat moet er gebeuren? Hoe moeten bijvoorbeeld onderwijs en trainingen worden georganiseerd (qua procedure, voorbeelden, oefeningen en feedback op effectiviteit). Daarachter ligt een, net zo normatieve opvatting over hoe mensen leren.

Beschrijvende theorieën met antwoord op de vraag: Wat gebeurt er normaliter, wat komt regelmatig terug? Welke zijn bijvoorbeeld de verschillende rollen die mensen telkens weer aannemen als ze (moeten) samenwerken in een team.

Interpretatieve theorieën die pretenderen te verklaren waarom de dingen gebeuren zoals ze gaan. Interpersoonlijk gedrag van mensen kan op meerdere manieren worden verklaard of uiteengelegd. Wat valt daarover te leren uit de psycho-analyse of van Jung of vanuit een transactionele analyse?

Kritische theorieën die zulke achterliggende vragen onderzoeken als: Wat voor veronderstellingen maken we bij het analyseren van gebeurtenissen? Welke aspecten laten we zitten? Welke waardeoordelen bepalen onze positie?

Deze laatste soort van theorieën ondervraagt voortdurend de claims, veronderstellingen, tegenstellingen, omissies en waardeoordelen die kleven aan de verschillende normatieve, beschrijvende en interpretatieve invalshoeken (Burgoyne & Reynolds, 1997, 3-4).

Voor de laatste kritisch (theoretische) benadering is erg stimulerend om de wat lastigere vraagstukken en thema's op het terrein van management educatie te adresseren en niet links te laten liggen. Een

paar voorbeelden van moeizame, maar relevante thema's laten dat zien:

- Dragen principes als openheid, eerlijkheid en vertrouwen, die vaak gepropageerd en/of verondersteld worden bij management onderwijs en -trainingen metterdaad bij aan efficiency en satisfactie of vragen ze van de managers vooral nog meer discipline en controle?
- Als managers worden aangespoord om naar zichzelf te kijken en naar de eigen leerstijl, of naar zichzelf als teamlid of als persoonlijkheidstype helpen we ze dan om zichzelf beter te leren kennen of ontmoedigen we juist dat, onbedoeld ze zich - waar dat nodig is - willen en kunnen aanpassen, en dus zelf uitmaken waarvoor ze willen gaan?
- Zijn zulke populaire en dus ook bij management educatie veel voorkomende concepten als: missie, visie, empowerment en zelf sturende teams, echt zo bevrijdend en efficiency-bevorderend als ervan gezegd wordt? Staan ze voor wat metterdaad gebeurt of vergulden ze vooral de (bittere) pil van afslanken en inkrimpen?
- Hoe staat het met de neiging om bij management onderwijs en trainingen het accent vooral te leggen op een technische en instrumentele aanpak van problemen, zonder veel aandacht te schenken aan morele en ethische keuzen die vaak net zo goed voorliggen?

Er zijn genoeg redenen om deze kritische benadering blijvend stevig in management educatie te verankeren, zeker nu managers toenemend in aanraking komen met zulke complexe vraagstukken als discriminatie, minderheden, milieuvervuiling en ethiek. Wil men met dit soort van kwesties goed omgaan, dan kan men zich niet meer verlaten op vooraf gegeven vaste formules of een technische aanpak. Daarmee wil niet zijn gezegd dat academici hierover per definitie bevrijdender kunnen spreken, integendeel. Juist in de praktijk blijkt wat wel en niet kan en/of dat nog verantwoord is. Maar de kritische reflectie daarop, inclusief op de achterliggende opvattingen, wordt - voor beide belanghebbende partijen - begunstigd bij een geregelde interactie tussen academie en bedrijfsleven.

17. Hebzucht: meer leiders willen steeds meer en meer ...!

De afgelopen jaren is gebleken dat nogal wat bedrijven zijn geleid door mensen die net zo min een leider waren als de Tovenaar van Oz dat was. Het waren huichelaars, die zich voordeden en praatten als leiders, maar zich gedroegen als piraten. Ze konden hun gebrek aan echt leiderschap grotendeels verborgen houden, omdat iedereen zo graag dweept met beroemdheden en leiders, en van de leiders van grote bedrijven beroemdheden maakt. Ze werden geveleid door de media, met veel kwispelstaartende journalisten, die voedsel gaven aan de mythe dat zij het geheim kenden, niet alleen van hoe je geld maakt, maar ook alles afwisten van het mysterie van leiderschap. De 'keizerlijke' status van deze topbedrijfsleiders was terug te vinden in hun enorm geëxplodeerde salarissen. Alleen al de Amerikaanse CEO's verdienden in 2000 meer dan 300x het salaris van een gewone arbeider, 30 jaar eerder was dat nog 'slechts' 44x.

Vanaf deze eeuw donderde de ene na de andere topman van zijn voetstuk: fraude, voorkennis, bedrog en andere bedrijfsmisdaden. Zo brandden de topmensen af van Enron, Adelphia, Worldcom, Global Crossing, Arthur Andersen, Imclone, de FBI, Tyco, maar ook in Europa: de EU, Ahold, Parmalat en Mannesmann om de meest opvallende te noemen.

Hoe kon de geloofwaardigheid van topmensen zo snel, zo diep en zo hard onderuit gaan? De belangrijkste oorzaken zijn hebzucht, oneerlijkheid en functie misbruik door verschillende mensen aan de top. Maar misschien wel de belangrijkste reden waarom het bedrijfsleiderschap zo kwetsbaar werd was het overall falen om een cultuur van oprechtheid en openhartigheid te scheppen.

Het is niet makkelijk om kritiek te verwelkomen, hoe eerlijk en tactvol ook gebracht. Maar de bereidheid daar wel voor open te staan is een van de onvervangbare kwaliteiten van echte leiders. Klassiek voorbeeld is Samuel Goldwyn, de grote baas van Hollywood, die na een aantal flops al zijn jaknikkers bijeen had geroepen en hen toesnauwde: "Ik wil dat jullie mij vertellen wat fout is met MGM, ook al houdt dat in dat je eruit vliegt!" Een variant hierop is de cartoon, die laat zien dat iedereen die tegen is moet zeggen "ik vertrek".

Het is natuurlijk niet genoeg als een directeur zegt dat ie steeds de waarheid wil horen. De medewerkers moeten kunnen rekenen op een zekere immuniteit, de belofte dat ze misschien niet beloond worden als ze zeggen hoe de zaken er echt voor staan, maar er zeker niet op zullen worden aangekeken. Weinige leiders kunnen of willen zo'n belofte doen. De meesten gaan in plaats daarvan voor een soort van compromiscultuur. Hij/zij zegt weliswaar eerlijke input te willen, maar zegt men een keer waarop 't staat, dan wordt men gemarginaliseerd, zo niet eruit gezet. Dan begrijpen de mensen al snel dat openhartigheid Orwelliaans was bedoeld. Men wil niet de waarheid horen, maar een soort van half-waarheid, die de status quo dient. In zo'n atmosfeer willen alleen nog maar erg moedige medewerkers doen wat juist is, ook al betekent dat verzet tegen het systeem het verlies van hun baan én carrière.

Het gekke is dat zulke mensen die aan de bel trekken vooral op afstand worden bewonderd. Zelf, in het echt geconfronteerd worden met een pijnlijke waarheid kunnen de meesten van ons niet uitstaan. Totdat de krantenkoppen verschijnen en de gevolgen onvermijdbaar zijn, vergeten bedrijven en organisaties te vaak dat ze meer zullen lijden door het negeren van die principiële dissidenten dan door naar ze te luisteren. Dat is niet alleen moreel af te keuren maar ook 'businesswise' ongelooflijk stom!

Iedere keer dat een klokkenluider in het nieuws komt, bewijst dat het falen van een leider, die niet doorheeft dat een intern afwijkende opvatting niet een last of 'n crisis is, maar vooral een zéér goedkope verzekering tegen rampzaligheden (Bennis, 2004, 9-11).

Op de lokale sportschool sprak in zijn tijd Socrates graag met mensen die in vorm waren. In vorm zijn is alleen mogelijk door goed voor jezelf te zorgen dat wil zeggen zo goed mogelijk je eigen belang na te streven.

Maar Socrates meende juist dat velen niet echt wisten wat goed voor ze was. Hij wees de verleidingstaal van verkeerd leiderschap af, zeker wanneer leiders termen gebruikten als algemeen belang, maatschappelijke verantwoordelijkheid of politieke noodzaak. Dat bestempelde hij als retoriek, die verborg waarom het eigenlijk ging namelijk de eigen macht, status, invloed en geld, veel geld! (Kessels, Boers & Mostert, 2003, 156).

Nawoord

"Wat blijft komt nooit terug"

(Jan Eijkelboom)

Dames en Heren,

Dat elk van u de moeite heeft genomen mij te vereren met uw aanwezigheid en aandacht waardeer ik zeer, hartelijk dank daarvoor! Ik hoop dat u zich met mij wilt inzetten voor de Graduate School of International Management, voor de bedrijvigheid in deze brede regio en voor de kennistransfer over en weer.

Geacht College van Bestuur en Faculteitsbestuur

Dank voor het vertrouwen dat u mij in mei 2002 gaf door mij te benoemen en de Graduate School of International Management mogelijk te maken. Speciaal dank aan de inmiddels oud-decaan Steven Maijor en zijn bestuur, die met kracht de motor daar achter waren.

Geachte studenten van de Graduate School

U bent de pioniers en scouts, die ons meehelpen de weg te vinden naar een blijvende bijdrage aan het beter maken van u, de bedrijven en organisaties waaraan u bent verbonden en van onszelf.

Geachte collega-medewerkers

Zoals u zich, onmiddellijk en met overgave hebt ingezet voor dit nieuwe initiatief is verfrissend en inspirerend. Jullie werkkraft en inventiviteit maakt mijn taak de onze.

Geachte Faculteit en medewerkers ervan

U bent de kurk waarop de nieuwe business school drijft. Uw deskundigheid en de bereidheid die interactief in te zetten voor onze gezamenlijke executive programma's zal ons allen en onze omgeving te stade komen.

Geachte departementscollega's

U bent een inspirerende context. Ik verheug me op de verdieping van onze samenwerking.

Dames en Heren uit het bedrijfsleven en uit de overheidsbedrijvigheid
Zoals ook bedoeld zal de nieuwe business school zich blijven inspannen
steeds te beginnen bij uw uitdagingen. De adequaatheid waarmee wij
op uw kennis en ontwikkelingsbehoeften reageren, moet steeds uw en
daarmee ons belang dienen.

Beste vrienden en kennissen

Dank voor de goede ontvangst die u mij gaf. Ik ben blij dat velen van u
mij steeds met een glimlach begroeten. Het fijnst is dat u dat meestal
doet als ik binnenkom en niet als ik vertrek.

Beste familiegenoten

Wij maken deel uit van een familie waar nog genoten wordt, van elkaar
en van het leven. We zijn bevoorrecht en ik temeer nu ik er van dichtbij
nog meer deelgenoot van ben.

Lieve partners, van toen en nu

Jullie aantrekkelijkheid, charme, kritiek en grootmoedigheid verrijken
mij voortdurend. Jullie blijvende steun en vriendschap maken mij een
gelukkig mens.

Lieve Bernice

Daar staat ie weer in z'n jurk. Gek hè, dat ik vind dat ik van jou veel leer!
Niet perse als jij mij weer eens uitlegt hoe alles eigenlijk is: "Kijk papa,
dat zit zo..", maar vooral als ik mijzelf in jouw ogen zie, als ik je naar bed
breng. Dan weet ik dat ik moet zijn wat ik zeg.

Ik heb gezegd!

Geraadpleegde Literatuur:

- M. Alvesson & H. Willmott (eds), *Critical Management Studies*, London, 1992.
- M. Alvesson & H. Willmott, *Critical Theory and management Studies : An introduction*, in : M.Alvesson & H. Willmott (eds.), o.c., London, 1992
- C. Argyris & D.A. Schön, *Organizational Learning : A Theory Of Action Perspective*, Reading, 1978
- C. Argyris & D.A. Schön, *Organizational Learning II, Theory, Methods and Practice*, Reading, 1996
- C. Argyris, *Knowledge for Action; a Guide to overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco, 1993
- P.J. van Baalen, *Management en Hoger Onderwijs; de geschiedenis van het academisch management-onderwijs in Nederland*, Rotterdam, 1995.
- P.J. van Baalen & L. Moratis, *Management Education in the Network Economy; Its context, content and organization*, Dordrecht, 2001.
- J.L. Badaracco jr., *Leading Quietly; an Onorthodox Guide to Doing the Right Things*, Cambridge, 2001
- W. Baets & G. van der Linden, *The Hybrid Business School: Developing knowledge management through management learning*, Zeist, 2000.
- C. Barnard, *The Functions of the Executive*, Cambridge, 1938.
- J. Baudrillard, *On Seduction*, in: M. Poster, *Selected Writings*, Stanford, 1988.
- W. Bennis, *Valuing a Culture of Candour*, in: *EBF on Leadership*, 2004, 9-11.
- H. Bergson, *An Introduction to Methaphysics*, London, 1913
- B. Blanshard, *Wisdom*, in: P. Edwards (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, New York, 1967.
- R.E. Boyatzis, S.S. Cowen & D.A. Kolb, *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*, San Francisco, 1995
- R. ten Bos, *Strategisch Denken; op zoek naar nieuwe helden*, Zaltbommel, 1997 (en 2001).

R. ten Bos, *Merkwaardige moraal*, Zaltbommel, 1998.

R. ten Bos, *Fashion and Utopia in Management Thinking*, Amsterdam/Philadelphia, 2000.

E. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Special Report for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), Lawrenceville, 1990.

J. Burgoyne & M. Reynolds (eds.), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London, 1997.

J. Burgoyne & M. Reynolda (eds.), The Nature, Use and Acquisition of Managerial Skills and other Attributes in: *Personnel Review*, 1976, 5(4).

G. Burrell, *Pandemonium; Towards a Retro-Organization Theory*, London, 1997.

M. Calás & L. Smircich, Voicing Seduction to Silence Leadership, in: M. Calás & L. Smircich, *Postmodern Management Theory*, Aldershot, 1997.

S. Caudron, Wake up for New Learning, in: *Training and Development*, May, 1996.

R. Chia & S. Morgan, Educating the Philosopher-Manager: De-signing the Times, in: *Management Learning*, 27 (1), 1996.

R. Chia, *Organized Analysis as Deconstructive Practice*, Berlin, 1996.

R. Chia, Process Philosophy and Management Learning: Cultivating 'Foresight' in Management, in: J. Burgoyne & M. Reynolds (eds.) o.c., 1997.

C.R. Christensen e.a. (eds), *Education for Judgment; the Artistry of Discussion Leadership*, Boston, 1991.

S. R. Clegg, Strange Fruit hanging from the Knowledge Tree, or Carry on Carping, in: *Management Learning*, 2003, 375-378.

D.K. Cohen, Teaching Practice: Plus ça change.... In: P.W. Jackson (ed), *Contributing to Educational Change*, Berkeley, 1989.

B. Czarniawska, *Writing Management; Organization Theory as a Literary Genre*, Oxford, 1999.

B. Czarniawska, Forbidden Knowledge; Organization Theory in Times of Transition, in: *Management Learning*, 2003, 353-365.

A.P. Czeglédy, New Directions for Organizational Learning in Eastern Europe, in: *Organization Studies*, 1996, 17(2).

S. Davis & J. Botkin, *The Monster under the Bed; How Business is Mastering the opportunity of knowledge for profit*, New York, 1994.

P. Drucker, *Management; Tasks, Responsibilities*, Practices, Oxford, 1974.

R.F. Elmore, Foreword, in: C.R. Christensen e.a. (eds), o.c., 1991.

J. Elster, *Sour Grapes; studies in the subversion of rationality*, Cambridge, 1983.

J. Essers & J. Schreinemakers, The conception of Knowledge and Information in Knowledge Management, in : J. Schreinemakers (ed.), *Knowledge Management; Organization, Competence and Methodology*, Würzburg, 1996.

L.Farber, *Lying, despair, jealousy, envy, sex, suicide, drugs and the good life*, New York, 1976.

J.W. Foppen, B.G.K. Peters & M. Sturm, *Riding the Waves, a Reflective Evaluation on Professionalism*, Rotterdam, 1994.

J.W. Foppen & B.G.K. Peters, Crafting Reflective Professionals, The Challenge of Postgraduate MBA-Education, in: P.J. van Baalen (ed.), *New Challenge for Business Schools*, Delft, 1995

J.W. Foppen, *Knowing about Value: Management Learning as Knowledge Management*, Delft, 1998.

J.W. Foppen, Knowledge Leadership, in: S. Chowdhury, *Management 21C*, London, 2000.

S. Fox, Debating Management Learning, in: *Management Learning*, 1994, 25(1).

S. Fox, Debating management Learning II, in: *Management Learning*, 1994, 25(4).

S. Fox, From Management Education and Development to the Study of Management Learning in: J. Burgoyne & M. Reynolds (eds), o.c., 1997.

O. Franks & R. Rawlinson, The Theory of Leadership and the Leadership of Theory, in: *EBF on Leadership*, 2004, 3-5.

P. Freire & I. Shor, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, London, 1987.

P. Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*, New York, 1990.

R. French & C. Grey (eds.), *Rethinking Management Education*, London, 1996.

- K. de Galan, *Trainen; een praktijkgids*, Haarlem, 2003.
- R. Gibson, *Critical Theory and Education*, London, 1986.
- A. Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, Cambridge, 1994.
- H.L. Goodall jr., *Casing a Promised Land*, Carbondale, 1994.
- R. Goodwin, *How the Leopard Changed its Spots*, New York, 1994.
- R. Greene, *The Art of Seduction*, London, 2001.
- C. Gret, D. Knights & H. Willmott, Is a Critical Pedagogy of Management possible?, in R. French en C. Grey, o.c., 1996
- K. Grint, *Management: a Sociological Introduction*, Cambridge, 1995.
- K. Grint, *Leadership: Classical, Contemporary, and Critical Approaches*, Oxford, 1997.
- K. Grint, *Fuzzy Management; Contemporary Ideas and Practices at Work*, Oxford, 1997.
- D. Hague, The firm as a university, in: *Demos*, 8, 1996.
- A. Huczynski, *Management Gurus: What makes them and how to become one*, London, 1993.
- D.J. Isenberg, Some Hows and Whats of Managerial Thinking: Implications for Future Army Leaders, In: *Leadership on the Future Battlefield*, New York, 1985.
- J. Kessels, E. Boers & P. Mostert, *Vrije Ruimte: Filosoferen in Organisaties*, Amsterdam, 2003.
- M.S. Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston, 1990.
- J.P. Kotter & J.L. Heskett, *Corporate Culture and Performance*, New York, 1992.
- B. Latour, *We have never been modern*, New York, 1993.
- B. Latour, *Aramis or the Love of Technology*, Cambridge, 1996.
- R.R. Locke, *Management and Higher education since 1990: the influence of America and Japan on West-Germany, Great Britain and France*, Cambridge, 1989.
- R.R. Locke, *The collapse of the American Management Mystique*, Oxford, 1996.

- J.F. Lyotard, *La condition postmoderne, Rapport sur le savoir*, Paris, 1979.
- J.F. Lyotard, *L'enthousiasme, la critique kantienne de l'histoire*, Paris, 1986.
- MACIS Project, *Development of a Management Curriculum for the Information Society*, Athens, 1999.
- I. Mangham & A. Pye, *The Doing of Management*, Oxford, 1991.
- J. Micklethwait & A. Woolridge, *The Witch Doctors : Making sense of the Management Gurus*, New York, 1996.
- H. Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*, Englewood Cliffs, 1980.
- S. Nkomo, Teaching as an act of Scholarship, in: P.Frost & M.Taylor, *Rhythms of Academic Life, Personal Accounts of Careers in Academia*, London, 1996.
- H.R. Pagels, *The Dreams of Reason*, New York, 1988.
- R.S. Peters, *Ethics and Education*, London, 1970.
- L. Porter & L. McKibbin, *Managenent education and development: drift or thrust into the 21st century?*, New York, 1988.
- N. Raab, Becoming an expert in not knowing, in: *Management Learning*, 28(2), 1997.
- J. Ridderstrale & K. Nordstrom, *Funky Business; Talent makes capital dance*, Stockholm, 1999.
- J. Ridderstrale & K. Nordstrom, *Karaoke Capitalism, Management for Mankind*, Stockholm, 2003.
- J. Roberts, Management Education and the Limits of Technical Rationality: The Conditions and Consequences of Management Practise, in R. French & C. Grey (eds.), o.c., 1996.
- R. Rorty, *Truth and Progress; Philosophical Papers III*, Cambridge, 1998.
- D. Rushkoff, *Playing the Future; How Kids' Culture can teach us to thrive in an Age of Chaos*, New York, 1996.
- E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, 1985.
- D.A. Schön, *The reflective Practitioner*, New York, 1983.

D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner; Toward a new Design for Reaching and Learning in the professions*, San Francisco, 1987.

B. Sievers, *Work, Death and Life Itself; Essays on Management and Organization*, Berlin, 1994.

R. G. K. Siu, *The Man of many Qualities; a Legacy of the I Ching*, Cambridge, 1968.

R. Smullyan, *What is the Name of this Book?*, Englewood Cliffs, 1978.

J.G. Sperling & R.W. Tucker, Adult-centered Universities; Education's Least Cost Way to a World Class Work Force, in: *Adult Assessment Forum*, 1993 (spring)

K.M. Sutcliffe, What Executives notice: Accurate perceptions in top management teams, in: *Academy of Management Journal*, 37, 1994, 1360-1378.

D. Tapscott, *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, New York, 1997.

L. Tolstoy, *War and Peace*, Oxford, 1991.

Torino Group, *Re-designing managing development in the new Europe*, ETF, 1998.

A.A. Vicere & R.M. Fulmer, *Leadership by Design; How Benchmark companies sustain success through investment in continuous learning*, Boston, 1998.

R. Vince, Experiential Management Education as the Practice of Change, in: R. French en C. Grey (eds.), o.c., 1996.

R. Vince, *Managing Change: Reflections on Equality and management Learning*, Bristol, 1996.

S.R. Watson, The Place for Universities in Management Education, in: *Journal of general Management*, 1993, 19(2).

K. Weick, *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, 1995.

K. Weick, *The Attitude of Wisdom: Ambivalence as the Optimal Compromise*, in: K. Weick, *Making Sense of the Organization*, Oxford, 2001, 361-379.

K. Weick, *Making Sense of the Organization*, Oxford, 2001.

K. Weick, Commentary on Czarniawska, in: *Management Learning*, 2003, 379-382.

A.N. Whitehead, *Process and Reality*, New York, 1929.

A.N. Whitehead, *Adventures of Ideas*, Harmondsworth, 1933.

A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, 1949.

H. Willmott, Critical management Learning, in: J. Burgoyne & M. Reynolds (eds.), o.c., 1997.

L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, London, 1992.

B. Zander & R.S. Zander, *The Art of Possibility; Transforming Professional and Personal Life*, Cambridge, 2000.